

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

## **Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 8**

*Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2002, 398 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 8)*



### Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 8. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2002, 398 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 8) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-57407 - DOI: 10.25656/01:5740

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-57407>

<https://doi.org/10.25656/01:5740>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 8



**KLINKHARDT**

JAHRBUCH FÜR  
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG  
BAND 8

Sektion Historische Bildungsforschung  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
(Herausgeber)

in Verbindung mit der

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung  
(Berlin)  
des

Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung  
(DIPF, Frankfurt a. M.)

## **Jahrbuch für Historische Bildungsforschung**

*Herausgeber*

Johannes Bilstein (Düsseldorf) – Peter Dudek (Frankfurt a. M.) –  
Klaus Harney (Bochum) – Heidemarie Kemnitz (Berlin) – Martin Kintzinger  
(München) – Martin Kipp (Hamburg) – Gisela Miller-Kipp (Düsseldorf) –  
Wolfgang Neugebauer (Würzburg) – Brita Rang (Frankfurt a. M.) – Uwe  
Sandfuchs (Dresden) – Hanno Schmitt (Potsdam) – Heinz-Elmar Tenorth (Berlin) –  
Ulrich Wiegmann (Berlin)

*Redaktion*

Peter Dudek, Hanno Schmitt, Heinz-Elmar Tenorth



JAHRBUCH FÜR  
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG  
BAND 8



2002

---

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Abbildung Umschlagseite 1:

„Sie wollten es ganz genau wissen“.

Titelblatt der Illustrierten Deutschen Schülerzeitung „Hilf mit!“, Nr. 1, Oktober 1938.

Privatbesitz Peter Dudek.

Redaktion:

Prof. Dr. Peter Dudek

Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Senckenberganlage 15, 60325 Frankfurt a. M.

Prof. Dr. Hanno Schmitt

Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, PF 601553, 14415 Potsdam

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth

Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin

Korrespondenzadresse:

Bettina Eweleit,

Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin

Tel. 030/2093-4102, Fax 030/2093-4159

E-Mail: [bettina.eweleit@rz.hu-berlin.de](mailto:bettina.eweleit@rz.hu-berlin.de)

2002.11.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung:

WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG, Rieden

Printed in Germany 2002

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1208-8

ISSN 0946-3879

# Inhalt

## I Kolonialpädagogik

*Susanne Pellatz*

Abenteuer Afrika. Kolonialerziehung in der Jugendlektüre  
der Kaiserzeit (1871–1918) 7

*Silke Kirch*

Mission und Submission. Die ‚Frauenfrage‘ in den afrikanischen  
Kolonien im Spiegel des Mädchenkolonialromans um 1900 31

*Susanne Becker*

Erziehungsanstalt, Museum und Safaripark.  
Die Welt der ‚Wilden‘ in der jugendlichen Reise- und  
Abenteuerliteratur der 20er und 30er Jahre 57

## II Pädagogik in sozialen Bewegungen

*Ulrike Mietzner*

Lebensreformerische Konzepte von Kindheit, Erziehung  
und Familie in der Kunst um 1900 81

*Andreas Waiden*

Der proletarische Leib in der pädagogischen  
Konzeption Adolf Kochs 107

*Andreas von Prondczynsky*

Ethische Kultur, neue Erziehung, Monismus.  
Reformbewegungen und pädagogische Diskurse in  
Österreich und Deutschland 1890 bis 1938 135

## III Abhandlungen

*Jürgen Overhoff*

Johann Bernhard Basedow als Hauslehrer auf Borghorst. Sein  
Erziehungsprogramm von 1752 im Licht neuer Quellenfunde 159

*Rita Casale/Hanno Schmitt*

Ästhetik und philanthropische Erziehungslehre. Zu den  
theoretischen und ideengeschichtlichen Grundlagen der  
Bildungstheorie Joachim Heinrich Campes 181

*Eckhardt Fuchs/Gabriele Lingelbach*

Private Wissenschaftsförderung in den USA. Die Carnegie  
Institution und ihr Department of Historical Research 1903 bis 1928 199

*Gert Geissler*

Die Schulgruppen des „Vereins für das Deutschtum im Ausland“.  
Das Beispiel Groß-Berlin in den Jahren 1920 bis 1940 229

*Edith Glaser/Karin Priem*

ProtagonistInnen in Übergangssituationen. Dialoge über  
Frauenbildung und berufliche Bildung für Frauen 259

*Klaus-Peter Horn*

„Die Hauptsache ist, daß ein deutlicher Protest erfolgt.“  
Die Strafversetzung Ernst Kriecks 1931 im Kontext 289

#### **IV Quellen und Kommentar**

*Quellen*

An Adolf Reichweins Freunde 321  
Schulrat G. Wolff an Prof. Bohnenkamp 324

*Ursula Basikow/Sabine Harik*

„An Adolf Reichweins Freunde“. Ein Rundschreiben vom Juli 1946 327

#### **V Diskussion und Kritik**

*Bernd Zymek*

Erinnerung und Gedächtnis – Neue Grundbegriffe einer  
historisch-systematischen Erziehungswissenschaft? 345

#### **VI Erinnerung und Reflexion**

*Dietfrid Krause-Vilmar/Rudolf Messner*

Leben zum Tode. Ein Bericht über Versuche, gemeinsam  
mit Studierenden den Nationalsozialismus zu verstehen 365

## Abenteuer Afrika – Kolonialerziehung in der Jugendlektüre der Kaiserzeit (1871–1918)

### 1 Einleitung

Eine offizielle, von politischer Seite propagierte Kolonialerziehung setzte im Deutschen Kaiserreich relativ spät ein. Zwar zog bereits mit der Reichsgründung eine spezielle koloniale Propaganda weite publizistische Kreise, und seit Mitte der 1880er Jahre nahm die Kolonialpolitik einen zunehmend wichtigen Stellenwert in der Außenpolitik ein (FRÖHLICH 1994, S. 21); schulamtliche Bedeutung erhielt die koloniale Frage jedoch erst gegen Ende der 1890er Jahre (CHRISTADLER 1978, S. 38; BENNINGHOFF-LÜHL 1983, S. 35 ff.). 1902 erschien *Deutschlands Kolonien*, das erste „koloniale Lesebuch für Schule und Haus“, und vier Jahre später die von der Lesebuchkommission der Deutschen Kolonialgesellschaft ausgewählte *Sammlung kolonialer Lesestücke*. Doch erst nach dem Ausbruch des Südwestafrikanischen Krieges (1904) wurden Kolonialpropaganda und Kolonialerziehung zum festen Bestandteil des Unterrichts. Neue, thematisch einschlägige Schulratgeber und Unterrichtsmodelle überschwemmten nun den Markt und ließen keinen Zweifel an der Dringlichkeit einer pädagogischen Beschäftigung mit dem Kolonialismus. Titel wie *Unsere Kolonien im Schulunterricht* (1907), *Kolonialidee und Schule* (2. Aufl. 1907) oder *Die Deutschen Kolonien und ihre Würdigung in der Schule* (1907) begegneten einem neu aufkommenden Bedarf. Weniger neu war allerdings die Überzeugung einer breiten Öffentlichkeit von der Notwendigkeit einer speziellen kolonialen Erziehung der nachfolgenden Generation.

Ein recht differenziertes Bild der Entwicklung der kolonialen Stimmung innerhalb der Gesellschaft und der damit verbundenen Erziehungsvorstellungen liefert – neben zeitgenössischen Zeitungen und Zeitschriften – die eigens

für Jugendliche verfaßte Unterhaltungsliteratur<sup>1</sup>: Lange bevor sich eine spezifische und programmatische Kolonialliteratur ausprägte, sickerte die koloniale Stimmung in Abenteuer- und Reiseromane ein; lange bevor die Kolonialpolitik offiziell vertreten wurde, durchzogen koloniale Sehnsüchte einzelner Autoren die Jugend- und abenteuerliche Erwachsenenliteratur. Seit dem Ende der 1870er Jahre wurden als Schauplätze für abenteuerliche Erzählungen die Kolonialgebiete der europäischen Nachbarn (England, Holland) immer beliebter; aber erst einige Jahre nach der Gründung der ersten deutschen Kolonien (1884) und der Übernahme der Regierungsmacht durch WILHELM II. (1888) kam es zur Ausbildung einer speziellen Kolonialliteratur für die Jugend. Dabei trat Afrika als zentraler Handlungsort neben den bis dahin die Abenteuerliteratur bestimmenden amerikanischen Kontinent.<sup>2</sup>

Anhand der ausgewählten Quellen<sup>3</sup> lassen sich drei Phasen der Kolonialerziehung im Kaiserreich unterscheiden: Die erste Phase ist als ‚Früh- oder Vorphase‘ zu bezeichnen und umfaßt die Jahre von der Reichsgründung bis zur Etablierung der Kolonialpolitik gegen Ende der 1880er Jahre (BISMARCK-Ära). In diesen Jahren führte das Selbstbewußtsein des neuen Staates auch in der Jugendliteratur zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit der kolonialen Idee. Die zweite Phase ist als ‚Hochphase‘ der Kolonialerziehung anzusehen: Sie reicht vom Beginn der 1890er Jahre bis etwa zum Ausbruch des Südwestafrikanischen Krieges im Jahr 1904 und steht unter dem Zeichen der mit dem Regierungswechsel (1888) und BISMARCKs Rücktritt (1890) forcierten Kolonialpolitik. In dieser Zeit entstand eine spezifische Kolonialliteratur, die von der christlich-moralischen Grundhaltung ihrer Autoren einerseits und dem von BISMARCK proklamierten ‚Handelskolonialismus‘ andererseits geprägt war. Die dritte Phase bzw. ‚Spätphase‘ der Kolonialerziehung im Kaiserreich reicht vom Ausbruch des Südwestafrikanischen Krieges bis zum Ende des Ersten Weltkrieges: Flottenpolitik, Marinea-

---

1 Die folgenden Ausführungen stehen im Zusammenhang mit meinen Arbeiten zum laufenden Forschungsprojekt der Universität zu Köln zum *Handbuch der Kinder- und Jugendliteratur 1850 bis 1900* (Hrsg. OTTO BRUNKEN, BETTINA HURRELMANN, GISELA WIKENDING; voraussichtlich Metzler: Stuttgart 2004).

2 Bis Anfang der 1880er Jahre spielten die meisten Abenteuer-, Entdecker- und Reiseromane in Amerika. Prägend auf die Jugendliteratur wirkten besonders COOPERS „Lederstrumpf“ (erste deutsche Jugendausgabe 1845) und FRIEDRICH GERSTÄCKERS Reiseberichte für Erwachsene (1840er bis 1860er Jahre).

3 Vgl. die unter Quellen aufgeführten Titel. Sie bieten einen Querschnitt der von 1871–1918 erschienenen Jugendbücher, in denen die zeitgenössischen Kolonialgebiete eine zentrale Rolle spielen. Es handelt sich um eine Auswahlbibliographie.

gitation und Kriegspropaganda des Wilheminschen Reiches führten im letzten Jahrzehnt vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges auch in der Kolonialliteratur zunehmend zu aggressiven und rassistischen Tönen.

## 2      **Kolonialerziehung durch Lektüre – ein Problemaufriß**

Die für ein jugendliches Publikum verfaßte Literatur verfügt grundsätzlich über einen mehr oder weniger stark ausgeprägten pädagogischen Impetus. Zwar begann sich im Kaiserreich eine in erster Linie am Unterhaltungs- und Vergnügungsbedürfnis junger Leser orientierte Literatur herauszubilden, doch selbst fortschrittliche Texte enthielten belehrende und bildende – zum Teil auch auf eine sittlich-religiöse Erziehung abzielende – Textpassagen. Ob es sich um Abenteuererzählungen des Moralisten JOHANNES BONNET (*Der Reiskönig* 1887), die Abenteuerromane von KARL MAY (z.B. *Die Sklavenkarawane* 1887) oder die in den 1890er Jahren aufkommende spezifische Kolonialliteratur handelt: Belehrung über Land und Leute und eine mehr oder weniger differenzierte Aufklärung über die politischen Verhältnisse stehen neben moralischen Statements der Erzählerfiguren und ergänzen die zum Teil spannend erzählten Abenteuer der jugendlichen Helden.

Im folgenden werden die in den Texten enthaltenen, von den Autoren mehr oder weniger bewußt reflektierten Textbotschaften betrachtet und die an der Textoberfläche explizit formulierten Aussagen zusammengefaßt: Hierzu gehört die Beschreibung von Menschen (Helden und Antagonisten sowie Eingeborene) und Beziehungsstrukturen (Familie, Freundschaften, Liebesbeziehungen und Feindschaften) ebenso wie eine explizit formulierte Morallehre. Die Texte enthalten aber auch indirekt bzw. implizit, zum Teil möglicherweise von den Autoren unbeabsichtigt Mitgeteiltes über die Atmosphäre ihrer Zeit. Derartige indirekte Botschaften verbergen sich in der Tiefenstruktur einer Erzählung: Sie werden sichtbar in widersprüchlichen Äußerungen verschiedener Protagonisten, im Ton, mit dem der Erzähler spricht, oder etwa in geschilderten Sachverhalten, die am Ende nicht aufgelöst werden, die also dem Leser eine eigene Entscheidung abverlangen. Grundlegend für die Textanalyse ist ein konsequent historisches Vorgehen, d.h. die Botschaft einer Erzählung wird im zeitgenössischen gesellschaftspolitischen Kontext gelesen; z.B. erscheint ein von vielen Autoren beschworenes Fremdheitsgefühl gegenüber der schwarzen Rasse keineswegs ‚rassistisch‘, sondern lediglich als eine tatsächlich erlebte kulturelle Differenz, die um 1900 ganz real vorhanden gewesen sein mag.



### 3        ‚Früh- bzw. Vorphase‘: Kolonialerziehung           der Bismarckära

#### 3.1        Politik und publizistische Öffentlichkeit

Die durch umfangreiche publizistische Aktivitäten einzelner Anhänger einer kolonialen Bewegung verbreitete koloniale ‚Stimmung‘ prägte die Gesellschaft des Deutschen Kaiserreichs bereits seit seiner Gründung (1870/71): FRIEDRICH FABRI, der spätere „Vater der deutschen Kolonialbewegung“ (FRÖHLICH 1994, S. 27), war seit 1857 leitender Inspektor der rheinischen Mission in Barmen und betrieb eine konsequente Öffentlichkeitsarbeit, sein 1879 erschienener Aufsatz „Bedarf Deutschland der Colonien?“ fand große Resonanz in der Öffentlichkeit. Bereits vor der Reichsgründung versuchte FABRI mit dem an Kinder und Heranwachsende adressierten Missionsblatt *Der kleine Missionsfreund* (seit 1855), das bis in die 1920er Jahre hinein erschien<sup>4</sup>, von der Notwendigkeit der Kolonisierung ferner Länder zu überzeugen: In den Artikeln werden immer wieder die Wildheit und Unberechenbarkeit der Eingeborenen, vorzüglich in Asien und Afrika, angeprangert: Einerseits wird tatsächlich ‚aufgeklärt‘ über die chauvinistischen Zustände in anderen Länder (etwa in einem Bericht über die schlechte gesellschaftliche Stellung der Frauen in China in *Der kleine Missionsfreund* 1858, S. 5 f.). Letztlich sind all diese Berichte jedoch wenig differenziert, dienen allein der Rechtfertigung der christlichen Religion und sind nicht frei von einem rein voyeuristischen Interesse an den archaischen Gewohnheiten unzivilisierter Völker. Zu einem Bild über „Kämpfende Dajacken“ heißt es etwa:

„In der rechten Hand hält jeder von ihnen ein Schwerdt, Mandau genannt. Das ist sehr scharf, so, daß der Kopf mit einem Hieb vom Rumpfe fallen würde. – Ja, der Dajacke ist im Stande, damit eines anderen Bein mit einem Hiebe zu durchschlagen. ... Was soll aber der Anblick dieser kämpfenden Dajacken? Das soll euch erinnern an das große Elend, in dem die armen Heiden, die den Herrn Jesum nicht kennen, dahin leben, und wie sie morden und rauben, wie sie trügen und lügen und sind in der Gewalt Satans und seiner bösen Geister.“ (Ebd., S. 9–11)

Der mit solchen Meldungen transportierte Missionsgedanke wird einige Jahre später fast nahtlos überführt in die Rechtfertigungsstrategien kolonialbegeisterter Publizisten. Erhebliche Wirkung hatten seit der Reichsgründung auch

---

4    1902 erreichte das Blatt eine Auflage von ca. 6.000, was im Vergleich zu anderen Unterhaltungszeitschriften für Kinder relativ hoch war (SPERLING 1902).

ERNST VON WEBERS Reisebericht *Vier Jahre in Afrika* (1878) sowie seine Schrift über *Die Erweiterung des deutschen Wirtschaftsgebietes und die Grundlegung zu überseeischen Staaten*. Im selben Jahr wurden der „Westdeutsche Verein für Kolonisation und Export“ und die „Afrikanische Gesellschaft in Deutschland“ gegründet, alsbald erschienen Artikel wie *Motive zu einer überseeischen Politik Deutschlands* (Kölnische Zeitung v. 4. August 1881) in renommierten Tageszeitungen, zwei Jahre später veröffentlichte der Ethnologe ADOLF BASTIAN *Zwei Worte über Kolonialweisheit, von jemandem, dem dieselbe versagt ist*. Im Jahr 1884 fand dann die erste Generalversammlung des „Deutschen Kolonialvereins“ statt und kurze Zeit später kam es zur Gründung der „Gesellschaft für deutsche Kolonisation“. OTTO VON BISMARCK, seit jeher ein erklärter Gegner kolonialpolitischer Ideen, mußte sich endlich dem immer größer werdenden Druck einer breiten Öffentlichkeit beugen und stimmte im Jahr 1884 – zuletzt auch mit Blick auf die bevorstehenden Reichstagswahlen – der Gründung deutscher Kolonien in Afrika zu. Am 24. April 1884 wurde Südafrika zum ersten deutschen „Schutzgebiet“ erklärt, im Juli desselben Jahres erklärte der Generalkonsul GUSTAV NACHTIGAL die Schutzherrschaft über Kamerun, ein Jahr später wurde Deutsch-Ostafrika ausgerufen (FRÖHLICH 1994, S. 197 f.). Fortan veranstaltete der Kolonialverein regelmäßig sog. Kolonialkongresse, die – mit großem publizistischen Aufwand durchgeführt – vor allem die Jugend ansprechen wollten; entsprechend wurden für Lehrer und Schüler immer wieder kostenlose bzw. verbilligte Sonderreisen organisiert. Die Kongresse boten ein breites Forum für alle an der Kolonialpolitik Interessierten, informierten über die wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse in den Kolonien ebenso wie über Fauna und Flora der ‚neuen Heimat‘ und die Kultur der eingeborenen Völker (BENNINGHOFF-LÜHL 1983, S. 17 ff.).

### 3.2 Kolonialerziehung durch Abenteuerromane

Auch in der neuen Jugendliteratur stand fortan der rätselhafte „dunkle Welttheil“ (BURMANN 1884), von deutschen Missionaren und Handelsgesellschaften längst entdeckt und seit Mitte der 1880er Jahre Hauptinteressengebiet der Kolonialpolitik, als Ziel von Abenteurern, Forschern und anderen reiselustigen Protagonisten im Mittelpunkt des Interesses. Die Reise in die Kolonie und die zu bestehenden Abenteuer lassen den Helden reifen und wachsen, die Kolonie selbst avanciert damit zum Entwicklungsraum. In der Regel handelt sich bei den Abenteurern um Handelsgesellen oder junge, noch unerfahrene Kaufleute, die in der Ferne, auf der Suche nach einer neuen

Existenz, eine große menschliche Enttäuschung vergessen wollen. Nicht selten ist es auch alleine die Faszination des Fremden, die zum Ausbruch aus der Familie lockt.

Charakteristisch für die in den ersten Jahrzehnten des Kaiserreichs entstandenen Texte ist, daß es insgesamt (noch) nicht um die deutschen Kolonialgebiete oder um die spezifisch deutschen Interessen am Weltmarkt geht. Im Mittelpunkt steht zunächst die moralische Empörung über den von Arabern forcierten Skavenhandel. Damit knüpfen die Autoren an die Sklavenromane der Vereinigten Staaten (*Onkel Toms Hütte*, 1853) an und verbinden diese Thematik mit traditionellen Erzählmustern aus der Abenteuerliteratur.

JOHANNES BONNET (1843–1913), von Hause aus Pfarrer, verlegte den Schwerpunkt seiner schriftstellerischen Tätigkeit seit dem Ende der 1870er Jahre auf abenteuerliche Erzählungen, die unter anderem in niederländischen Kolonialgebieten angesiedelt sind. Sein Hauptanliegen war es – neben der Verbreitung allgemein moralischer Lehrsätze – Sklavenhandel und Sklavenjagd als unmenschlich zu entlarven und den segenbringende Einfluß der holländischen Kolonialherren zu betonen. Ähnlich argumentiert auch der Erzähler in KARL MAYS *Sklavenkarawane*, indem er die Grausamkeit und Unmenschlichkeit der Sklavenjäger aus der Perspektive eines Mitreisenden in den schillerndsten Farben darstellt. MAY war von seinem Verleger WILHELM SPEMANN gebeten worden, für die Knabenzeitschrift *Der gute Kamerad* (1887 ff.) eine Abenteuererzählung zu komponieren, die in Afrika spielt, „es wäre vielleicht in Folge der dort in Aussicht stehenden Kämpfe und der ganzen afrikanischen Bewegung angezeigt“ (zit. nach STOLTE 1987, S. 337). Der Autor reagierte prompt und schrieb ein ergreifendes Plädoyer gegen die Sklaverei im Sudan, ein von der zeitgenössischen Presse breit verhandeltes Thema:

„Das Heulen der unglücklichen Neger, das Jauchzen der Sklavenjäger wollten ihm die Besinnung rauben. ... Man hatte gegen vierhundert Knaben, ebensovielen Mädchen und fast zweihundert jüngere Frauen erbeutet. Außerdem gab es noch viele kleine Kinder, die man ihren Müttern einstweilen noch ließ. ... An die Flucht dachte keine der unglücklichen Personen. Sie waren ja rund von bewaffneten Männern umstellt, und man hatte ihnen gedroht, daß wer es wage, von seinem Platz auch nur aufzustehen, augenblicklich erschossen werde“ (MAY 1887, S. 242).

Daß am Ende alle beteiligten Sklavenhändler getötet sind, wird als Erleichterung empfunden:

„Die Sklavenkarawane war vernichtet; die Sieger gingen nach verschiedenen Richtungen auseinander, und jeder nahm die Überzeugung mit, seine Pflicht gethan und dem

Sklavenhandel, wenigstens in dieser Gegend, eine schwere Wunde beigebracht zu haben.“ (Ebd., S. 491)

Mit dieser Erzählung bezieht KARL MAY eindeutig Stellung gegen den Sklavenhandel und entzieht sich gleichzeitig dem neu aufgekommenen Kolonialfieber seiner Zeit.

Das ist in den Erzählungen des Gartenlaubenredakteurs C. FALKENHORST (d.i. STANISLAUS V. JEZEWSKI, 1853–1913) anders: „Der ‚dunkle Weltteil‘ steht heute mehr als jemals im Vordergrund des Interesses“, schreibt der Autor im Vorwort zu seinem ebenfalls im Sudan angesiedelten *Afrikanischen Lederstrumpf*, und er glaubt zu wissen: „Auf die Entdeckungsreisen folgt jetzt die Zeit der Kämpfe um die Herrschaft in Centralafrika. Europäer und Araber, Kreuz und Halbmond streiten um dieselbe. Von dem Ausgang dieser Kämpfe hängt es ab, ob Afrika nach wie vor Schauplatz scheußlichster Sklavenjagden bleiben oder der Kultur und Gesittung erschlossen werden soll.“ (FALKENHORST 1888, S. 5)

FALKENHORST möchte Kenntnis von Land und Leuten vermitteln und damit die „Grundlage allen Verständnisses für unsere Kolonialpolitik“ (ebd.) schaffen. Den großen Bekanntheitsgrad Nordamerikas bei der zeitgenössischen Jugend führt der Autor auf die weitverbreiteten *Lederstrumpf-Erzählungen* J.F. COOPERS zurück, den er als einen „beredten Anwalt Nordamerikas“ bezeichnet: „Durch die vorliegende Jugendschrift möchten wir auch für den dunklen Welttheil einen ähnlichen Fürsprecher schaffen“ (ebd.). Der *Afrikanische Lederstrumpf* solle „die reifere Jugend nicht allein durch spannende Abenteuer unterhalten, sondern zugleich auch belehren. An der Hand desselben wollen wir die Knaben in das Herz des dunklen Welttheils führen, mit unsern Helden wollen wir nach und nach Afrikas Urwälder und Steppen, dessen Riesenströme und unermeßliche Seen besuchen, an Orten weilen, welche den Schauplatz der wichtigsten Ereignisse in der Entdeckungsgeschichte der Neuzeit bilden.“ (Ebd.)

Zu Beginn des ersten Bandes dieser als Trilogie angelegten Erzählung ist LEDERSTRUMPF 24 Jahre alt, heißt mit bürgerlichem Namen HEINZ und wird von den Eingeborenen Afrikas WEISSBART WEICHERZ genannt. Seine Heimat ist die Nordseeküste, eine unglückliche Liebe veranlaßte ihn zur Reise nach dem fernen Sudan. Die Aufgabe von WEISSBART ist es, Elfenbein zu kaufen und seltene wilde Tiere für ein Museum zu schießen. Auf seinen Streifzügen erlebt der Jäger allerlei Abenteuer, handlungsmotivierend sind vor allem seine Freundschaften zu einigen Eingeborenen. WEISSBART ist, angeregt durch die Lektüre von *Onkel Toms Hütte*, brennend daran interes-



siert, die „armen, unschuldigen Negerburschen von den Fesseln zu befreien“ (ebd., S. 42 f.). Er selbst besitzt zwar auch einige Sklaven, jedoch nur, weil die Tradition es nicht anders zuläßt. Freundschaft und Zuneigung bestimmen sein Verhältnis zu ihnen: Der schlanke hochgewachsene LEO, ein zum Christentum bekehrter Einheimischer von Stamme der fleißigen und tapferen Bari-Neger, begleitet ihn auf seinen Jagdzügen und steht ihm treu zur Seite. Mit seinem zweiten Begleiter, AKKA, „ein von der Kultur noch nicht im geringsten beleckter Mann“ (ebd., S. 16) eines Nomadenstammes, hat WEISSBART immer wieder Ärger. Er ist wild und unberechenbar und widersetzt sich den Befehlen seines Herrn. Gleichwohl hat der Jäger Verständnis für alle Unzulänglichkeiten seiner Begleiter und überlegt gewissenhaft, was er ihnen zumuten kann und was sie aufgrund der kulturellen Verschiedenheit nicht ersteinen können. Im Laufe der Erzählungen trifft WEISSBART auf SULEIKA, eine schöne und stolze Sklavin vom Stamm der Dinka, und rettet ihren kleinen Sohn vor angreifenden Krokodilen. Einst hatte er dafür gesorgt, daß ihr Kind im Laufe eines Sklavenhandels nicht von ihr getrennt wurde, danach wurde sie ihm von einem Sklavenhändler geschenkt. Sie galt mit ihrem kahlgeschorenen Haupt als eine Schönheit, „so daß Arabi, der sie [einst] geraubt hatte, ihr den poetischen Namen Suleika gegeben hatte.“ (Ebd., S. 103) Und WEISSBART freundet sich mit ihr an:

„Sie war musikalisch und blies nicht übel die Flöte; abends namentlich hörte man sie oft musizieren am Lager. Auch mußte sie ihm [Weißbart] allein Auskunft geben über Fragen mit denen sich die gewöhnlichen Dinka weniger befaßten. Sie erzählte ihm von den Geistern, welche die Welt bevölkern, von den Adjok, d.h. den guten Geistern, die bei Gott weilen und von den bösen Djok, die auf der Erde weilen. Kranke kamen zu ihr, damit sie von ihr geheilt würden, und man flüsterte leise, Suleika sein ein Tynet, eine Zauberin, der selbst Wind und Regen unterthan seien.“ (Ebd., S. 104)

WEISSBART wird von allen Schwarzen geliebt, schenkt allen seinen Sklaven die Freiheit und läßt sie in einer von ihm errichteten Siedlung namens „Sans Soucis“ leben. Am Ende heiraten LEO und SULEIKA mit Gottes Segen, und WEISSBART ist zu Tränen gerührt über die zärtliche Liebe der beiden. Auch die Erzählungen der beiden Folgebände enden auf diese Weise: WEISSBART sorgt jedesmal dafür, daß ein schwarzes Liebespaar zueinanderfindet und heiratet. Im zweiten Band, *Der Löwe von Tanganyika* (1889), sind es die als Hexe verfolgte schöne NALOTERNA und ihr Freud INKASI, im dritten Band, *Raubtier-Araber* (1889), lieben sich am Ende die kleine zarte PITTI und der stolze Jäger MOARI. WEISSBART-WEICHHHERZ zieht jeweils – wie sein Vorbild, COOPERS *Lederstrumpf* – als ‚einsamer Held‘ weiter, auf der Suche nach

Elfenbein und unchristlichen Sklavenjägern. Aber erst im Schlußkapitel des zweiten Bandes ist der Krieg gegen die Sklavenjäger offiziell entbrannt, „und nicht eher werden die Waffen ruhen, bis der Araber bezwungen ist und der Neger im Besitz der Menschenrechte ist.“ (*Der Löwe von Tanganyika*, S. 172)

Charakteristisch für diese afrikanische *Lederstrumpf*-Trilogie ist ein von christlicher Liebe, Freundschaft und Zuneigung geprägtes Menschenbild. Die Geschichte – überwiegend erzählt aus der Perspektive des tapferen und gefühlsbetont-weichherzigen deutschen Helden – gibt weitgehend ohne Vorurteile Kenntnis über Sitten, Gewohnheiten und Religion der eingeborenen Völker in Schwarzafrika. Die Schwarzen besitzen eine Individualität, verfügen über zärtliche und große Gefühle (Mutterliebe) und werden in ihrer kulturell bedingten Eigenart ernstgenommen.

Was für die Indianer in COOPERS *Lederstrumpferzählungen* (1823 ff.) und KARL MAYs *Winnetou*-Romanen (1893 ff.) gilt, findet sich mithin auch bei den schwarzen Helden derartiger Texte: Der edle schwarze Wilde zeichnet sich aus durch eine Kombination naturhaft vorhandener Eigenschaften (Spürsinn, Sinnesschärfe und Ausdauer) mit zivilisatorisch – im Prozeß der Christianisierung – erworbenem sittlichem Bewußtsein. Wie sich WINNETOU am Ende seines Lebens zur christlichen Religion bekennt, befinden sich auch die edlen Wilden im *Afrikanischen Lederstrumpf* unter dem Einfluß der christlichen Missionierung. Im Unterschied zu den engen Freundschaften zwischen NATTY BUMPOO und CHINGACHGOOK oder OLD SHATTERHAND und WINNETOU pflegt WEISSBART allerdings eine etwas größere Distanz zu seinen schwarzen Freunden (LEO, SULEIKA und AKKA). Die Überlegenheit des weißen Eroberers scheint hinsichtlich der vom Autor explizit reflektierten pädagogischen Zielsetzung unantastbar, die Freundschaft zu den Schwarzen bleibt am Ende – bei aller Herzlichkeit – doch oberflächlich, ohne eine tiefe innere Bindung.

## 4 „Hochphase“: Kolonialerziehung im Zuge des Kolonialismus

### 4.1 Kolonialpolitik und der ‚Platz an der Sonne‘

Nach der Machtübernahme durch WILHELM II. und der Ablösung des Reichskanzlers BISMARCK durch CAPRIVI wurde in der Außenpolitik ein neuer Kurs verfolgt: Die Koloniale Frage war nicht mehr – wie unter BISMARCK – ein eher ungeliebtes Kind, sie wurde ernsthaft und mit dem

Blick auf die Schaffung eines Weltreiches diskutiert. Schlüsselfiguren der neuen Wilhelminischen Machtelite und zugleich vehemente Vertreter einer konsequenten Kolonialpolitik wurden – neben zahlreichen neu gegründeten nationalistischen Vereinen, allen voran der Flottenverein und der Alldeutsche Verband – die Geschäftsführer und Vorsitzenden der großen wirtschaftlichen Interessenverbände (WEHLER 1995, S. 1002). Ein Blick in die zeitgenössischen Jahrgänge der *Flotte*, einem in höchsten Auflagen vertriebenen Propagandablatt für die neue ‚Weltpolitik‘, geht hervor, wie Marineagitation und koloniale Fragen geradezu untrennbar miteinander verknüpft wurden. Wenn auch der koloniale Besitz des Deutschen Kaiserreichs – im Vergleich zu dem anderer Staaten – vergleichsweise gering war, bestand man doch auf den begehrten ‚Platz an der Sonne‘ und trat regelmäßig in Verhandlungen mit anderen Kolonialmächten (vor allem England) über die Neuziehung und Verschiebung von Grenzen auf dem afrikanischen Kontinent (FRÖHLICH 1994, S. 73 f.). Um die Jahrhundertwende beherrschten die Organe der verschiedensten Missions- und Kolonialgesellschaften den Zeitschriftenmarkt: Mit Blättern wie *Die deutschen Kolonien* (seit 1902 erschienen bei Bertelsmann/Gütersloh) suchte man die „sittliche und soziale Hebung der Eingeborenen in den Schutzgebieten“ (Untertitel) zu beeinflussen, zahlreiche, überwiegend protestantische „Missionsboten“, „Missionsfreunde“ und „Missionsblätter“ stellten sich in den Dienst der Kolonialpolitik.

#### 4.2 Kolonialerziehung durch Kolonialromane

Der neue Kurs in der Außenpolitik wirkte sich auch unmittelbar auf das Themenspektrum der spezifischen Kinder- und Jugendliteratur aus. Vor allem Afrika spielte als Handlungsort von nun an eine immer größere Rolle: Sachbücher und Reiseberichte ergänzten Artikel in Jugendzeitschriften über die neuen Kolonialgebiete, über Schulen im Ausland und die Erfolge der Missionare in Schwarzafrika. Von besonderem Interesse ist allerdings die Entstehung einer neuen Erzählgattung: die auf die spezifisch deutsche Weltpolitik zugeschnittene Kolonialerzählung.

Die Autoren dieser Literatur – als Hauptvertreter sind C. FALKENHORST und EGINHARD VON BARFUS anzusehen – beteuerten, daß es ihnen in erster Linie darum gehe, junge Leser für koloniale Fragen, für „Kulturaufgaben, die wir im Laufe der nächsten Jahre zu lösen haben“ (FALKENHORST 1888/89, Vorwort) zu sensibilisieren. Der Kolonialliteratur haftet damit per se und explizit ein ausgeprägt pädagogischer Impetus an, über den die Abenteuerbücher der ‚Vor- bzw. Frühphase‘ nicht unbedingt verfügen. Entsprechend



bildete das Abenteuer für die Kolonialautoren lediglich eine mehr oder weniger wichtige Verpackung für eine moralische und/oder politische ‚Sendung‘, was sich in der Regel auch ungünstig auf die literarische Qualität der Texte auswirkte: Viele lesen sich ausgesprochen ‚trocken‘ und geradezu langweilig, sprachlich gelungene Passagen gehören zu den Ausnahmen. Dennoch erfreuten sich die Texte großer Beliebtheit; besonders erfolgreich war die vom Verlag Köhler (Dresden) in Auftrag gegebene Reihe *Jung-Deutschland in Afrika*. Laut Werbetext handelte es sich um „fesselnd geschriebene Erzählungen“, um „das Interesse an Deutschlands Kolonialbesitzungen zu wecken und zu pflegen und Jugend und Volk in unterhaltender Form mit den fremden Ländern, den dort lebenden Völkern und ihren Handelserzeugnissen bekannt zu machen.“ (Anzeige in FALKENHORST 1900) Ausdrücklich weist der Verlag darauf hin, daß es sich nicht um Erzählungen handelt, die durch „Wiedergabe märchenhafter Abenteuer die leicht empfängliche Phantasie erregen und auf Abwege leiten könnten“, sondern um Texte, die ganz „im Dienste der Belehrung“ stehen und geeignet sind, „ebenso zur Verbreitung geographischer Kenntnisse, wie zur Förderung der deutschen Kolonialbewegung beizutragen“.<sup>5</sup>

Gleichwohl handelt es sich de facto um Abenteuererzählungen. Titel wie *Zum Schneedom des Kilimandscharo* (1896), *Ein Fürst des Mondlandes* (1895) oder *das Kreuz am Tanganyika* (1897) regen an sich schon die Phantasie jugendlicher Leser an, und die Aufmachung der Bücher unterscheidet sich nicht von den zeitgenössischen ‚reinen‘ Abenteuerbüchern. Die Resonanz in der Öffentlichkeit war ungebrochen positiv, anlässlich der Berliner Gewerbeausstellung im Jahr 1896 erhielt der Verlag eine Medaille für die Veröffentlichung „kolonialer Jugendschriften“, wobei die *Jung-Deutschland-Reihe* besondere Erwähnung fand (BENNINGHOFF-LÜHL 1983, S. 19). Alle Texte der zehnbändigen Reihe stammen von C. FALKENHORST, der bereits mit seinem *Afrikanischen Lederstrumpf* erste Versuche einer Kolonialerziehung unternommen hatte.

Erzählt wird – in Variationen – die allmähliche Kolonialisierung des schwarzen Kontinents durch die Deutschen, wobei eine an den Grundsätzen der christlichen Moral orientierte Grundeinstellung der Erzählerfigur dominiert. Den Kolonialhelden geht es in erster Linie darum, den Sklavenhandel abzuschaffen, das deutsche Handelsimperium zu stabilisieren und eine für die eingeborene Bevölkerung segensbringende friedliche Zivilisationsarbeit zu

---

5 Vgl. z.B. die Verlagswerbung in FALKENHORSTS *Lederstrumpf*, Bd. 1.

leisten. Die Überlegenheit der Weißen gegenüber den Eingeborenen ist nun nicht mehr alleine religiös motiviert. Kenntnis über wirtschaftliche Zusammenhänge, über das ‚Geschäftemachen‘, oder – ganz speziell – die Buchführung erscheinen als unverzichtbar für den Zivilisationsprozeß und die Missionsarbeit: In *Der Baumtöter* reist HANS RUHL, ein junger Kunstgärtner, im Jahr 1880 nach Monrovia, um exotische Pflanzen zu studieren und seine Kenntnisse zu vervollkommen (FALKENHORST 1894). Auch KURT NURKE, der Abenteurer in *Pioniere der Kultur in Deutsch-Südwestafrika* (1900), begibt sich im Jahr 1888 in das „wüste Land“, um eine Existenz zu gründen. Auf der Suche nach seinem verschollenen Onkel FRITZ trifft er auf eine Vielzahl ehrhafter oder unwürdiger Menschen, die ihn zeitweise begleiten. Für den Protagonisten KURT ist es wichtig, ein Gefühl für die richtigen Entscheidungen zu entwickeln, und er lernt – ganz auf sich gestellt – Gefahren rechtzeitig zu erkennen und den erworbenen Kenntnisreichtum zu seinem Vorteil zu nutzen. „Wer hier vorwärts kommen will, der muß alle Brücken hinter sich abgebrannt haben. Lieb Heimatland ade!“ (FALKENHORST 1894, S. 9), begrüßt ihn ein braungebrannter Abenteurer gleich zu Beginn seiner Odyssee. Am Ende wird KURT belohnt mit der herzlichen Beziehung zu seinem wiedergefundenen Onkel, wird zum Haupterben seiner umfangreichen Besitzungen eingesetzt und blickt – gereift an Erfahrung – einem erfüllten und arbeitsamen Leben entgegen. Von der Notwendigkeit der Kolonisierung des Landes ist er überzeugt:

„Ach, was sie hier sehen, das sind nur schwache Anfänge! Was kann der einzelne mit geringen Mitteln erreichen? Viele, Hunderte und Tausende müssen sich zusammentun, um eine solchens Land zu heben und einer frischen Blüte entgegenzuführen. ... Die Burg und ein Dorf sind da, aber kein Kirchlein erhebt sich, dessen Glocke die Gemeinde zu Gottesdienst zusammenriefe; es fehlt der Missionar, der die verwilderten Gemüter in rastloser Arbeit zu gottgefälligem Leben anhalten würde.“

Im Gegensatz zu den *Lederstrumpferzählungen* spielen in der *Jung-Deutschland-Reihe* persönliche Beziehungen zwischen Eingeborenen und den weißen ‚Kulturträgern‘ keine besondere Rolle, auch fehlt das im *Afrikanischen Lederstrumpf* formulierte Plädoyer für die Menschenrechte der Schwarzen. Die Protagonisten sind sich in einem Punkt einig:

„Dort, in Nordamerika konnte der Europäer sich niederlassen und als Ackerbauer ohne die ‚Rothaut‘ auskommen. In Afrika können wir aber im Schweiß unseres Angesichts nicht arbeiten, nicht pflügen und nicht graben, das würden wir in diesem Klima nicht vertragen; wir brauchen Neger und müssen mit ihnen auszukommen suchen.“ (FALKENHORST 1894, S. 46)

Entsprechend bemüht man sich um Verständnis, und oft geht von den Sitten der Eingeborenen eine Faszination aus, die die weißen Protagonisten immer wieder in ihren Bann zieht. Dabei bleiben die Beobachtungen auf einer distanziert-voyeuristischen Stufe stehen und unterscheiden sich somit von den wesentlich emotionaler motivierten Beschreibungen im *Afrikanischen Lederstrumpf*:

„Ruhl konnte eine unerschöpfliche Fülle sonderbarster Frisuren sehen. Die einen trugen das Haar in eine Menge Zöpfchen geflochten, andere schnitten einzelne Teile kurz und flochten die übrigen in Zöpfe, die wild nach allen Seiten emporstanden. ... Einen weiteren Bestandteil dieser Naturmenschen bildete die Tätowierung, die im Gesichte und am Körper an mannigfaltiger Weise angebracht war. [Die Ohringe] bestanden bald aus daumendicken Grasstengeln, worin schwarze Zeichnungen eingebrannt waren, bald aus hohlen Knochen oder Patronenhülsen. Wozu dieser Schmuck diente erfuhr Ruhl als bald; denn eine der am Wege stehenden Frauen zog die Hülse aus dem Ohre, nahm eine Priese und schnupfte. Die Ohringe waren also Tabaksdosen.“ (Ebd., S. 56)

Ein weiterer viel gelesener Autor dieser Zeit ist LUDWIG FOEHSE (1849–um 1900). Viele seiner abenteuerlichen Romane spielen in Ostafrika und thematisieren die frühe Kolonialisierung des Landes. Über FOEHSE ist nicht viel bekannt<sup>6</sup>: Seinem Verleger zufolge, soll er „unsere Kolonien in Ostafrika aus eigener Anschauung kennengelernt“ haben (SCHMITT 1994). Bezeichnend für die Werke FOEHSES ist neben den allgemein verbreiteten Strukturmerkmalen der Kolonialromane die Präsenz weiblicher Protagonisten: Frauen treten nicht nur (wie bei FALKENHORST) als exotisch-erotische Elemente der eingeborenen Völker auf, sie gehören selbst zu den Abenteurern bzw. zu ihren Begleitern. Kulturgeschichtlich am interessantesten ist die Erzählung *Unter schwarzen Rebellen* (FOEHSE 1895), in der die Protagonistin META den schwarzen Häuptling UKOMO heiratet. Beschrieben werden in diesem Roman die Erlebnisse der beiden Kaufmannskinder META und MAX zu Beginn der deutschen Kolonialzeit an der ostafrikanischen Küste. Nach einem Schiffbruch mit dem elterlichen Dampfer werden die Kinder von Sklavenhändlern aufgelesen und gefangengehalten. Sie können sich zwar befreien, geraten jedoch in die Hände aufständischer Afrikaner. Deren Häuptling, UKOMO, besiegt mit Hilfe von MAX die Feinde. Hier beginnt die abenteuerliche Flucht der beiden Kinder und des Häuptlings durch weite Gebiete aufständischer Rebellen. UKOMO beweist immer wieder Edelmut und Treue und verfügt über ein beeindruckendes Äußeres. META verliebt sich in den edlen ‚Ritter‘ und begeistert ihn für die Lehre des Christentums: Der Häuptling ist gebannt von METAS „Erzählungen über den Heiland, unsern Herrn, und wie die

---

6 Die Identität dieses Autors steht nicht endgültig fest (SCHMITT 1994).

christliche Religion sich in wenige Worte fassen lasse, die da lauteten: Liebet Euch untereinander“ (ebd., S. 80). Am Ende treten die beiden dem Bruder entschlossen entgegen:

„Wie erstaunte er aber, als ihm Ukomo und Meta Hand in Hand entgegentraten und Meta dem Bruder erklärte, beide seien einig darin, sich in diesem Leben nicht mehr zu trennen. Meta war mit Freuden bereit, die Gattin Ukomos zu werden. Max konnte nur seine Freude darüber aussprechen, die er in der That auch wirklich empfand, doch hegte er nicht unberechtigte Befürchtungen, daß der Vater seine Einwilligung verweigern könnte und bat, bis zur Ankunft desselben mit ihrer Vereinigung zu warten, worin diese auch gern willigten.“ (Ebd., S. 159)

Wenngleich der zurückkehrende Vater zunächst glaubt, „seiner Tochter Meta Gehirn habe durch das erlittene Ungemach gelitten“ (ebd.), verliert er doch – nachdem seine Kinder ihm ausführlich von ihren Abenteuern und der Tapferkeit UKOMOS berichtet hatten – seine Bedenken und stimmt der Verbindung zu. UKOMO empfängt die Taufe und tritt in das Geschäft seines Schwiegervaters ein; damit nimmt er teil am zivilisatorischen Prozeß und steigt auf in die begünstigte Gesellschaft der Christen.

Figuren wie UKOMO bilden allerdings die Ausnahme in der Kolonialliteratur und eine körperliche Vereinigung der beiden Rassen war grundsätzlich nicht vorgesehen. Gleichwohl zeigt sich an diesem Beispiel eine Eigenheit der zeitgenössischen Kolonialerziehung: Das Überlegenheitsgefühl der ‚Eroberer‘ entsprang in erster Linie dem Bewußtsein der christlichen Religion, die Predigt von Menschlichkeit und Nächstenliebe und die Verurteilung der Sklaverei rechtfertigten die Schutzherrschaft. In dem Moment, in dem ein Schwarzer die christliche Religion annahm und sich mit den zivilisatorischen Errungenschaften (Überseehandel etc.) vertraut machte, war er sogar – zumindest in der Phantasie einiger Autoren – als Ehemann für eine Europäerin akzeptabel.

In der seit den 1890er Jahren entstandenen spezifischen Kolonialliteratur spiegelt sich das Bewußtsein einer breiten Öffentlichkeit für die Notwendigkeit einer fruchtbaren und wirkungsvollen Zusammenarbeit zwischen den eingeborenen Kolonialvölkern und den Kolonialherren. Wollten beide von diesem nun einmal etablierten Zustand profitieren, mußten Sensibilität, Achtung und Einsicht auf beiden Seiten gleichermaßen Geltung haben. Hinsichtlich dieser moralischen Botschaft unterscheiden sich die Texte der ‚Hochphase‘ nicht von denen der ‚Frühphase‘, die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Problem der kulturellen Differenz erscheint nur sehr viel konkreter: Die Kolonialgebiete werden von den Weißen allmählich als erweiterte ‚Heimat‘ angesehen, die in erster Linie der deutschen Wirtschaft neue Möglichkeiten eröffnen sollte. Den Eingeborenen wurde die Abschaffung des Sklavenhandels garantiert, die ‚Schutzmacht‘ sollte im Gegenzug von den Rohstoffen des Landes



profitieren und ihre Absatzmärkte für industriell hergestellte Produkte erweitern. Immer noch erschien die christlich-moralische Grundhaltung des Missionsgedankens als eine Voraussetzung für die Durchführung eines solchen Abkommens. Das sollte sich mit den Erlebnissen des ersten großen Krieges in Südwestafrika allmählich ändern.

## **5 „Spätphase“: Kolonialerziehung im Zuge des Wilhelminismus**

### **5.1 Flottenpolitik und Kriegspropaganda**

Eine neue Phase der Kolonialerziehung begann nach dem Südwestafrikanischen Krieg (1904–1906). „Es ist noch gar nicht lange her, daß Gebildete und Ungebildete jeder kolonialen Frage gleichgültig gegenüberstanden. Aus diesem tiefen Schläfe wurden wir durch den plötzlich aufflammenden Aufbruch in Deutschsüdwestafrika unsanft emporgeschreckt“, schrieb FRANZ HENKEL im Jahr 1908 (HENKEL 1908, S. XII). In der Tat wurden die Ereignisse im fernen Kolonialreich von der deutschen Öffentlichkeit mit Entrüstung kommentiert. Unglaublich erschien es, daß sich die Eingeborenen gegen die deutsche ‚Schutzherrschaft‘ auflehnten und sich gegen die zum Teil rigide durchgeführten Strukturveränderungen in ihrem Land zur Wehr setzten. Die Stimmung war gereizt, denn die Sehnsucht des deutschen Kaisers und seiner Politiker nach einer Weltmacht schien sich zu erfüllen, und man wollte die eroberten Gebiete in Afrika nicht aufgeben. Von dem zum Teil äußerst gewalttätigen Vorgehen der Siedlungsgesellschaft in Südwestafrika erfuhr man in der deutschen Heimat nur wenig. Der formal-rechtlich geltende Schutz- und Freundschaftsvertrag zwischen den Kolonialisten und den eingeborenen Völkern Deutsch-Südwestafrikas hatte im Alltag keine Bedeutung, die Entrechtungspolitik wurde von Seiten der Schutzmacht rigide durchgesetzt, viele Schwarze wurden enteignet und mißhandelt; man erkannte die Lebensrechte eines Afrikaners nur an, „wenn er willig und in der Lage war, seine Arbeitskraft billig zu verkaufen“ (BENNINGHOFF-LÜHL 1988, S. 102 f.). Im Jahr 1904 erklärte der anfangs regierungstreue Häuptling der Hereros, SAMUEL MAHERERO, dem deutschen Kaiser den Krieg. Die deutschen Siedler reagierten mit aggressiven Progromforderungen, und der Kommandant, Generalleutnant VON TROTHA, verfolgte die „rücksichtslose Vernichtung aller Aufständischen“ (ebd.). Aus Deutschland wurden Soldaten (vorzüglich junge) in die Kolonie geschickt, um die deutschen Interessen zu unterstützen. Gezielt wurden die flüchtenden Herero in ein Gebiet am Rand

der Sandwüste, dem Waterberg, zusammengetrieben und zu einer Entscheidungsschlacht gezwungen. Nach knapp zwei Wochen flohen sie – wie v. TROTHA es erwartet hatte – durch eine Schwachstelle der Absperrung in die Sandwüste und wurden von der deutschen Kompanie von Wasserstelle zu Wasserstelle ins Innerste der Wüste getrieben. Während der folgenden Monate starben fast alle Flüchtenden, wenige konnten sich in englisches Gebiet retten. Die Bilanz des 1907 beendeten Krieges war grauenhaft: Von den insgesamt 80.000 Herero wurden auf diese Weise 65.000 vernichtet, die Zahl der Nama reduzierte sich um die etwa die Hälfte auf knapp 10.000. „Demoralisiert und ohne Besitzrechte auf Land und Herden wurden sie zur Aufgabe ihrer traditionell nomadischen Lebensweise gezwungen“ (ebd., S. 105 f.). Von den meist jungen deutschen Soldaten starben knapp 1.500 und viele Hundert Zivilisten.

## 5.2 Kolonialerziehung durch Feldzugsberichte

Charakteristisch für die Texte, die seit dem Ausbruch des Südwestafrikanischen Krieges erschienen sind, ist ihr Authentizitätsanspruch. Neben die weiterhin publizierten Kolonialromane der ‚Hochphase‘ traten nun verstärkt Feldzugsberichte aus dem gerade erlebten Kolonialkrieg. Die meisten dieser Bücher hatten großen Erfolg und avancierten binnen kurzer Zeit zum (häufig amtlich verordneten) Schullesestoff: Literaturgeschichtlich steht diese ‚Erlebnisliteratur‘ im Umfeld des Naturalismus, in dessen Folge sich Verfasser literarischer Texte vorzüglich um die naturgetreue Abbildung der Wirklichkeit und die Zurückdrängung stilisierender Elemente bemühten: Der in die Natur eingefügte Mensch sei, wie diese, als Produkt der Faktoren Rasse, Milieu und historische Situation naturwissenschaftlich zu verstehen. In der Kolonialliteratur sollte alles Beschriebene möglichst selbst erlebt wirken, fiktionale Elemente, für die Kolonialerzählungen der ‚Hochphase‘ charakteristisch, waren nunmehr geradezu unerwünscht. Die Autoren dieser Literatur entstammten zugleich einer neuen Generation: meist nach der Reichsgründung geboren, sind sie bereits in einem anderen gesellschaftlichen Klima aufgewachsen als die Autoren der ‚Früh‘- und ‚Hochphase‘. Eine Ausnahme bildet GUSTAV FRENSEN (1863–1945), der als Ältester dieser Generation gelten kann. Einige Autoren haben persönlich am Südwestafrika-Feldzug teilgenommen (z.B. MAXIMILIAN Bayer 1872–1917, FRANZ HENKEL \*1868), andere – wie FRENSEN – legten Wert auf eine unbedingt authentische Beschreibung der Ereignisse und arbeiteten mit umfangreichem Quellenmaterial (Briefe, Kriegsberichte und Erzählungen von Mitkämpfenden).

Diese neue Art von Erlebnisliteratur bildete fortan die zentrale Quelle für die zeitgeschichtliche und politische Bildung der Jugend. Der Oberschullehrer FRANZ HENKEL beschreibt in seinem als Schullesestoff konzipierten Buch *Der Kampf um Südwestafrika* (1908), einer Mischung aus Sachbuch und Erzählband, den Feldzug aus verschiedenen Perspektiven. Behandelt werden die Hottentottenkriege unter Verwendung des Generalstabsberichtes und verschiedener Briefe von Mitkämpfern. Von einer durch den Missionsgedanken legitimierten Kolonisierung fremder Völker ist hier nicht mehr die Rede: Märchenhaft zugespitzt auf eine Trennung zwischen Guten und Bösen, Freunden und Feinden, erscheinen die Feinde unterschiedslos als „unverschämte Bettler“, „unkeusch“ und „schamlos“ (HENKEL 1908, S. 19). Ähnlich verfährt MAXIMILIAN BAYER, der im Jahr 1912 seinen Roman *Die Helden der Naukluft* unter dem Pseudonym JONK STEFFENS (was auf eine buriische Herkunft anspielt) veröffentlichte. Das Buch erschien in der Jung-Deutschland-Bücherei (Leipzig 1912) und wurde bis in die 1940er Jahre aufgelegt (8. Aufl. 1941). BAYER hatte als Generalstabsoffizier an den südwestafrikanischen Kriegen teilgenommen und begründete später den deutschen Pfadfinderbund. *Die Helden der Naukluft* liest sich stellenweise wie ein sachlicher Bericht über ein historisches Ereignis. Offensichtlich bemüht sich der Autor um Objektivität – auch den Feinden gegenüber, driftet jedoch immer wieder ab in triviale Polarisierungen zwischen den guten Eroberern und den bösen Hottentotten und Herero; andere Einheimische erscheinen als bedauernswert und zum Teil liebenswert naiv; der deutsche Soldat ist hingegen ritterlich und durchaus in der Lage, Gefühle zu äußern. In *Die Helden der Naukluft* ist es der Streifenführer KOLLING, der im Hottentottenaufstand 1893/94 kämpft: Kameradschaftlichkeit, Verantwortungsgefühl und bescheidene Pflichterfüllung zeichnen ihn aus. Vor allem die Frauen und Kinder seiner Feinde tun ihm leid; Mann gegen Mann zu kämpfen erscheint ihm gerecht, doch Schwächere möchte er nicht besiegen: Er fühlt sich als Beschützer von Frauen und Kindern und der vom Feind (Hereros) verfolgten Buschmänner:

„Das arme gehetzte Volk der Buschmänner verdankt seine fast unbegreifliche Sinneschärfe wohl dem Umstande, daß es seit Jahrtausenden der unerbittlichen Verfolgung aller eingeborenen Stämme Afrikas ausgesetzt war. Bei Hottentotten wie Herero wurde ein Buschmann nicht höher als ein Tier der Wildnis eingeschätzt, das man nach Belieben töten konnte.“ (Ebd., S. 141)

Derartige Differenzierungen zwischen guten und bösen Eingeborenen dienen letztendlich der moralischen Legitimation der deutschen Schutztruppen.

Für die meisten Feldzugsberichte gilt ähnliches wie für die übrige Kolonialliteratur: Die literarische Qualität ist zum Teil äußerst gering, und die von



einer Ideologie getragenen moralischen Fingerzeige erscheinen aufdringlich. Der kulturgeschichtlich interessanteste und literarästhetisch gelungenste Roman dieser Epoche ist der zunächst gar nicht als Jugendbuch angebotene Text von GUSTAV FRENSEN: *Peter Moors Fahrt nach Südwest* (1906). FRENSEN widmete seinen als Ich-Erzählung angelegten Bericht eines Kriegsfreiwilligen „der deutschen Jugend, die in Südwestafrika gefallen ist, zum ehrenden Gedächtnis“, und es ist zu vermuten, daß das Buch relativ schnell auch von Jugendlichen gelesen wurde. Später erinnert sich FRENSEN daran, daß der Roman „sogleich überall freundlich aufgenommen und ... alsbald vom Nordkap bis zum Kap der guten Hoffnung, und in Angelsachsen, auf Schiffen und Schulen, an Wachtfeuern und unter der Abendlampe in manchen Sprachen gelesen“ (FRENSEN 1940, S. 145) wurde. Er „war besonders stolz“ auf dieses Buch (ebd.). Der Erfolg war tatsächlich enorm: In den Jahren 1914 und 1917 wurde *Peter Moor* neben Texten von HENKEL und BAYER vom Hamburger Lehrerverein in die Empfehlungsliste der Weihnachtsbuchgeschenke aufgenommen (JSW 1914, JSW 1917), und noch im Jahr 1922 bildete der Feldzugbericht das ideale Schulentlassungsgeschenk (JSW 1922). Das Buch erschien in immer neuen Ausgaben und hohen Auflagen (1923: 200 Tsd.), gefolgt von speziellen Schulausgaben, die mit umfangreichen Kommentaren versehen waren. Im Dritten Reich wurde es durchgängig publiziert, während des Zweiten Weltkrieges erschien jährlich eine neue Ausgabe, die letzte nach dem Krieg (1952).

Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Bestseller hat bislang nur vereinzelt stattgefunden, sie ist zudem von allgemeinen Vorbehalten gegenüber nationalsozialistischer Propaganda belastet. Das Buch gehört jedoch zu den interessantesten Zeugnissen jener doppelt adressierten Texte, die sowohl als Erwachsenenliteratur als auch als Jugendbuch enorm erfolgreich waren. Es muß – nicht allein wegen seines Erfolges im Nationalsozialismus – als ein literarisches Zeugnis für das frühe 20. Jahrhundert ernstgenommen werden. Für WILHELM KOSCH galt FRENSEN jedenfalls als „erfolgreichster [...] Erzähler der Jahrhundertwende“ (KOSCH 1927, Sp. 502.). *Peter Moors Fahrt nach Südwest* gehört zu den wirkungsträchtigsten Büchern der Jahrhundertwende, und es ist zu vermuten, daß auch weltanschaulich ganz anders orientierte Autoren wie ERICH MARIA REMARQUE das Werk kannten und zum Vorbild für eigene Romane verwendet haben. Jedenfalls weist der als Antikriegsroman bekanntgewordene Weltbestseller *Im Westen nichts Neues* (1929) bei aller auch vorhandenen Verschiedenheit (stärkere Differenzierung, insgesamt intelligentere Gestaltung und ausdrückliche Antikriegshaltung) deutliche Parallelen zu FRENSENS Feldzugbericht auf.

FRENSEN hat für seinen Roman sorgfältig recherchiert. In seinem 35 Jahre später (Nazizeit) verfaßten Lebensrückblick beschreibt er die Entstehung

des Romans ausführlich: Die Motivation zu der Erzählung habe er durch die Tatsache erhalten, daß „unser Volk nach dem russisch-japanischen Kriegsschauplatz startete und für die heiße Tapferkeit und das Sterben unsrer eignen Leute [im südwestafrikanischen Krieg] kein Herz hatte.“ (FRENSSEN 1940, S. 143) FRENSSEN lernte Dr. SCHIAN kennen, der den Feldzug als Generaloberarzt mitgemacht hatte und dem Schriftsteller ausführlich von seinen Erlebnissen berichtet:

„Er kam mit soldatischer Pünktlichkeit am verabredeten Tag und erzählte drei oder vier Tage lang, meist in der Art, daß er, durch eine Frage von mir auf irgendeinen ganz bestimmten Gegenstand gebracht, sich über diesen in längerer Ausführung aussprach, worauf dann von mir eine neue Frage erfolgte. Was er so erzählte, wurde stenographiert. Von ihm habe ich den meisten mündlichen Stoff bekommen; denn er erzählte gern und war wie wenig andre, kreuz und quer durch das Land geritten. Er hatte mir auch seine Tagebuch mitgebracht und eine Menge Bilder und gedrucktes Schrifttum.“ (Ebd., S. 144 f.)

Als weitere Beiträger von Erlebnisberichten nennt er den als „Einjährigen“ verpflichteten Studenten MICHAELSON aus Hamburg und Leutnant KLINGER aus Kiel, „der viel über das Leben auf einsamem Posten, Heliographenstationen und Patrouilleritte über das Sandfeld zu erzählen wußte“ (ebd., S. 145). FRENSSEN suchte aus den verschiedenen Zeugnissen das ihm geeigneteste heraus und strukturierte eine spannende, in „zwei aufeinanderfolgenden schönen, vollkommen gleichen Wellen“ verlaufende Geschichte:

„Auszug, im Busch, Not (Katastrophe), Ruhe; wobei, wie es nicht wünschenswerter sein konnte, die zweite Welle die erste an Gewalt und Fülle der Bilder überragte. Die Hauptaufgabe war dabei, aus der Menge des vorhandenen Stoffes das Rechte auszuwählen und dem Gegenstand entsprechend schon in dieser Anlage schlicht und würdig zu verfahren.“ (Ebd.)

Am Ende hatte FRENSSEN das Gefühl, „Selbstgesehenes und Erlebtes“ darzustellen: „Ich hatte den Sand zwischen den eignen Zähnen“ (ebd.).

Er entschloß sich, die Geschichte aus der Perspektive des jungen ‚Freiwilligen‘ PETER MOOR zu erzählen. PETER MOOR, der der Enge seiner Heimat aus Abenteuerlust entflieht und zum ‚Abenteuer Krieg‘ aufbricht, beschreibt in tagebuchähnlichem Stil seine Reise nach Südwest und seine Erlebnisse während des Feldzugs. Am Ende kehrt er desillusioniert und der Welt entrückt nach Hause zurück:

„Wir waren fünfzig Mann an Bord, die meisten kränklich, einige sehr krank, Einer hatte einen Schuß in die Brust bekommen, der noch eiterte. Wir saßen oft neben ihm und trugen ihn auf seinem Lager an die Sonne, und trösteten ihn; aber er hatte keinen Mut, er lag dumpfbrütend, und zuweilen wimmerte er leise. Ich weiß nicht, was aus ihm gewor-

den ist. ... Einer ... hatte ein Bein verloren; er konnte schon an Krücken springen und tat, als wenn er guter Dinge wäre; er sagte, er könne nun in Wahrheit singen, was sie in der Dorfschule so oft gesungen hätten: „Alles was ich bin und habe, dank' ich dir, mein Vaterland.““ (FRENSSEN 1906, S. 130)

Diese Erzählpassage ist charakteristisch für FRENSSENS Stil. Die Ich-Perspektive geht einher mit unsentimentalen und realistischen Schilderungen des Krieges; mangelnde hygienische Verhältnisse werden ebenso schonungslos dargestellt wie die ungewohnten klimatischen Verhältnisse, der latent vorhandene Wasser- und Nahrungsmangel sowie die in der Folge eintretenden Gesundheitsstörungen: Typhus, Malaria, Wahnvorstellungen, Symptome des Verdurstens und Verhungerns. Der Krieg wird in seiner ganzen Grausamkeit beschrieben.

PETER MOOR zweifelt aber nicht an seinem Auftrag, er stellt den Feldzug niemals wirklich in Frage, seine Teilnahme am Krieg und alles Erlebte erscheinen als gottgegeben und unabänderlich. Ihm gilt es, den Feind zu beseitigen, zu vernichten und die Herrschaft der Deutschen in Südwestafrika zu sichern. Kritische Anmerkungen zu militärischen Ausbildungsgängen oder Operationen – wie sie etwa in *Im Westen nichts Neues* zahlreich vorhanden sind – fehlen hier vollständig. Dennoch gibt es eine Kritik: Sie verbirgt sich in ironischen bis sarkastischen Anspielungen, wie etwa in der Bemerkung zum erlernten Volkslied angesichts eines verlorenen Beines (s.o.) oder in der sprachlichen Verschiedenheit von Passagen, in denen der Krieg beschrieben wird, und solchen, in denen MOOR sich an der Schönheit afrikanischer Landschaften ergötzt: Fasziniert beobachtet er immer wieder Flora und Fauna seiner Umgebung und unterstreicht damit – ähnlich wie später REMARQUE in seinem Antikriegsroman – Sinnlosigkeit und Grausamkeit des Feldzuges:

„Fremdartige Vögel, etwas größer als Rebhühner [Perlhühner], grau und weiß gesprenkelt, flogen über die Büsche hin und ließen sich nieder. Baumgruppen standen stattlich und schön in dem weichen Grün; von Fern schauten grüne Berghänge nicht unfreundlich herüber.“ (FRENSSEN 1906, S. 29)

Die Sinnlosigkeit des gesamten Unternehmens teilt sich dem Leser unterschwellig mit: Daß zahllose, vor allem junge Menschen auf dem durch endlose Wüstenlandschaften führenden Zug sterben, wird vom Ich-Erzähler nicht kommentiert; das schier endlose Warten auf den Feind, der während des gesamten Romans nur wenige Male in Erscheinung tritt, läßt den Feldzug äußerst fragwürdig erscheinen. Im Gegensatz zu den Kolonialromanen der ‚Früh- und Hochphase‘ haben die als Feinde bezeichneten Afrikaner bei FRENSSEN kein Gesicht, keine Individualität, das ganze Volk erscheint namenlos als „Feind“. Das ist aber nicht dem jugendlichen Ich-Erzähler anzu-

kreiden; mit Interesse und zugleich mit einer gewissen Distanz dem Fremden gegenüber beobachtet er die Schwarzen, wann immer er dazu Gelegenheit hat: Die kulturelle Differenz wird hier schärfer erlebt als z.B. in den Kolonialromanen FALKENHORSTS, gleichwohl handelt es sich auch um eine völlig andere Erlebnissituation. PETER MOOR beobachtet einige schwarze Ruderer während seiner Überfahrt nach Afrika:

„Wie sie friedlich beieinander saßen und in gurgelnden Tönen miteinander schwatzten und wie sie um die großen Eßtöpfe hockten, mit den Fingern eine Unmenge Reis zum Munde führten und mit ihren großen knarrenden Tiergebissenen Beine, Gekröse und Eingeweide ungereinigt aßen. ... Und es schien mir, daß die Leute von Madeira zwar Fremde für uns sind, aber wie Vettern, die man selten sieht, daß diese Schwarzen aber ganz, ganz anders sind als wir. Mir schien, als wenn zwischen uns und ihnen gar keine Verständnis und Verhältnis des Herzens möglich wäre. Es müßte lauter Mißverständnisse geben.“ (Ebd., S. 20)

Diese und ähnliche Beschreibungen haben verschiedene Interpreten immer wieder dazu verleitet, dem Roman in einseitiger Weise rassistische Ideologie und Aggressivität zu bescheinigen (z.B. CHRISTADLER 1978). Eine solche Interpretation ist jedoch überzogen und vernachlässigt die in die Tiefenstruktur des Textes verlegten Widersprüche.<sup>7</sup> Eine der interessantesten und für die ideologische Einschätzung des Romans aussagekräftigsten Passagen – die gewöhnlich unzitiert bleiben – ist ein Gespräch zwischen einigen Soldaten über Sinn und Unsinn der Kämpfe:

„Sie kamen auch auf die Ursachen des Aufstandes; und ein Älterer, der schon lange im Lande war, sagte: ‚Kinder, wie sollte es anders kommen? Sie waren Viehzüchter und Besitzer, und wir waren dabei, sie zu landlosen Arbeitern zu machen; da empörten sie sich. Sie taten dasselbe, was Norddeutschland 1813 tat. Dies ist ihr Befreiungskampf.‘ ‚Aber die Grausamkeit?‘ sagte ein anderer. Aber der erste sagte gleichmütig: ‚Glaubst du, daß es ohne Grausamkeit abginge, wenn bei uns das ganze Volk gegen fremde Unterdrücker aufstände? Und sind wir nicht grausam gegen sie?‘ Sie sprachen auch darüber, was wir Deutschen hier eigentlich wollten. Sie meinten, darüber müßten wir uns klar werden. ‚Jetzt stände es so: Es wären Missionare hier, die sagten: ‚Ihr seid unsere Brüder in dem Herrn, und wir wollen euch diese Güter bringen: Glauben. Liebe, Hoffnung‘, und es wären hier Soldaten, Farmer und Händler, die sagten: ‚Wir wollen euch euer Land und euer Vieh so allmählich abnehmen und euch zu rechtlosen Arbeitern machen.‘ Das ginge nicht nebeneinander. Das sei eine lächerliche und verrückte Sache. Es sei entweder recht und richtig zu kolonisieren, das heiße entrechten, rauben und zu Knechten machen, oder es sei recht und richtig, zu christianisieren ... Man müsse das eine klar wollen und das andre verachten, man müsse herrschen wollen oder lieben wollen, gegen Jesus sein wollen oder für Jesus.“ (FRENSSEN 1906, S. 43)

---

7 Auch BENNINGHOFF-LÜHL (1983) bemüht sich um eine differenziertere Betrachtung.



Mit diesem bewußt widersprüchlichen Statement fokussiert FRENSEN ein Stück Kulturgeschichte seiner Zeit: Die Argumentation des alten Kriegsveteranen beschreibt exakt den Wandel in der Wahrnehmung der fremden und eroberten Völker, wie er treffender nicht auf den Punkt gebracht werden kann: Nachdem die Kolonie erobert worden ist und sich die Eingeborenen als Feinde in einem Kampf erwiesen haben, ließ sich nicht mehr mit dem alles erlösenden Christentum argumentieren: Die Unterwerfung des ‚Feindes‘ bedurfte einer neuen Rechtfertigung: Es war nun die Überlegenheit des zivilisierten, wirtschaftlich starken und gebildeten Menschen über den widerstehenden Wilden, der sich gegen jede angebrachte Neuerung wehrte und dem Europäer auf der Suche nach Lebens- und Wirtschaftsraum im Wege stand. Insofern lag eine rassistische bzw. ethnisch (darwinistisch) begründete Erklärung nahe: Nach der Jahrhundertwende entsprang das Überlegenheitsgefühl nicht mehr der Überlegenheit des Christen gegenüber dem Wilden, sondern dem Superioritätsgefühl des zivilisierten und industrialisierten Menschen. Man identifizierte sich mit dem geleisteten Zivilisationsprozeß (Industrie, Handel, Dampfschiffe, Eisenbahn) und vergrößerte damit den Abstand zu den Wilden. *Peter Moors Fahrt nach Südwest* markiert in diesem kulturgeschichtlichen Prozeß eine Schwelle: Es ist die Zeit, in der die christlich legitimierte Kolonialisierung eines fremden Volkes umkippt in die aggressive, rassistisch begründete Phantasie von der Ausrottung eines dem Zivilisationsprozeß im Wege stehenden Feindes. Insofern erhält der Kommentar eines Kameraden von MOOR eine weitreichende Bedeutung:

„Diese Schwarzen haben vor Gott und Menschen den Tod verdient, nicht weil sie zweihundert Farmer ermordet haben und gegen uns aufgestanden sind, sondern weil sie keine Häuser gebaut und keine Brunnen gegraben haben.“ (Ebd., S. 126)

PETER MOORS Kommentar einige Zeilen später spricht für sich:

„Ich hatte während des Feldzugs oft gedacht; ‚Was für ein Jammer! All die armen Kranken und all die Gefallenen! Die Sache ist das gute Blut nicht wert!‘“ (Ebd., S. 127)

Zugespitzt formuliert, kann man sagen: Die Schwarzen werden bei FRENSEN nicht Opfer eines politisch oder sonstwie begründeten Rassismus, sondern einer technokratischen Idee: des modernen Zivilisationsprozesses.

Wie ist dieser Roman nun einzuschätzen? Welche Art von Kolonialerziehung findet an der Textoberfläche und zwischen den Zeilen statt? Um einen kriegsverherrlichenden Roman handelt es sich nicht, dazu fehlt es an Aggressivität. Es ist aber auch kein Antikriegsroman, dazu fehlt es an einer reflektierten Kritik am Krieg. *Peter Moors Fahrt nach Südwest* ist – ähnlich wie KONSALIKs Kriegsromane (*Der Arzt von Stalingrad* u.a.) – als realistischer Kriegsroman mit rassistischen Elementen zu bezeichnen. Insofern ‚erzieht‘ der Roman weder zum Krieg noch gegen den Krieg; er stellt ihn dar und entlarvt

ihn – in seiner indirekt formulierten Kritik– am Ende als sinnlos. Hierin spiegelt sich offensichtlich eine bereits vor dem Ersten Weltkrieg im Deutschen Reich vorhandene Desillusionierung hinsichtlich der Sinnhaftigkeit eines Krieges, der mit dem Massenmord an einem fremden Volk endete und dem zahlreiche, vor allem junge deutsche Soldaten zum Opfer gefallen sind.

## Quellen und Literatur

### Quellen

- BAYER, M.: Die Helden der Naukluft. Eine Erzählung aus Südwest. (1912) 8. Aufl., Potsdam 1941.
- BARFUS, E. V.: Vom Kap nach Deutsch-Afrika. Streifzüge nach einem Verschollenen. 2. Aufl., Stuttgart 1891.
- DERS.: Im Lande der Buren. Stuttgart 1897.
- BONNET, J.: Der Pflanzer von Marmoesstraat. Mülheim 1877.
- DERS.: Der Reiskönig. Eine Geschichte von der Insel Java. Mülheim 1885.
- BURMANN, K.: Im Herzen von Afrika. Eine Reise durch den dunklen Welttheil. 2. Aufl., Leipzig/Berlin 1884.
- Der kleine Missionsfreund. Barmen: Rheinische Missionsgesellschaft (1) 1855–73 (1927).
- Die Flotte. Monatsblatt des Deutschen Flottenvereins und des Hauptverbandes Deutscher Flottenvereine im Auslande (Jahrgänge 3 [1900 ] bis 17 [1914]).
- FALKENHORST, C.: Ein afrikanischer Lederstrumpf. Bd. 1: Weißbart-Weichherz. Stuttgart/Berlin/Leipzig 1888.
- DERS.: Ein afrikanischer Lederstrumpf. Bd. 2: Der Löwe von Tangayika. Stuttgart 1889.
- DERS.: Ein afrikanischer Lederstrumpf. Bd. 3: Raubtier-Araber. Stuttgart 1889.
- DERS.: Der Baumtöter (Jung-Deutschland in Afrika, Bd. 1). Dresden 1894.
- DERS.: Pioniere der Kultur in Deutsch-Südwestafrika (Jung-Deutschland in Afrika, Bd. 10). Dresden 1900.
- FOEHSE, L.: Unter schwarzen Rebellen. Erzählung aus Deutsch-Ostafrika. Berlin um 1895.
- FRENSSEN, G.: Peter Moors Fahrt nach Südwest (1906). Schulausgabe mit einer Einführung und Anmerkungen von Heinrich Brinker. 3. Aufl., Berlin 1927.
- DERS.: Lebensbericht. Berlin 1940.
- HENKEL, F.: Der Kampf um Südwestafrika. Berlin 1908.
- MAY, K.: Die Sklavenkarawane. (1887) Reprint der ersten Buchausgabe. Bamberg 1975.

## Literatur

- BENNINGHOFF-LÜHL, S.: Deutsche Kolonialromane 1884–1914. In ihrem Entstehungs- und Wirkungszusammenhang. Bremen 1983.
- CHRISTADLER, M.: Jungdeutschland in Afrika: imperialistische Erziehung durch das Jugendbuch 1880–1940. Wiesbaden 1978.
- FRÖHLICH, M.: Imperialismus. Deutsche Kolonial- und Weltpolitik 1880–1914. München 1994.
- KÖSCH, W.: Deutsches Literatur-Lexikon. Biographisches und Bibliographisches Handbuch. 1. Bd. Halle 1927.
- PELLATZ, S.: Geschichte als Krieg und Abenteuer. In: POHLMANN, C./STEINLEIN, R. (Hrsg.): Geschichtsbilder: historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten. Ausstellungskatalog. Wiesbaden 2000, S. 115–132.
- PLETICHA, H.: Das Afrikabild im Jugendbuch bis 1945. In: MERGNER, G./HÄFNER, A. (Hrsg.): Der Afrikaner im deutschen Jugendbuch. Untersuchungen zur rassistischen Stereotypenbildung im deutschen Kinder- und Jugendbuch von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus. Ausstellungskatalog. Oldenburg 1985, S. 19–29.
- ROTH, K.J.: Nationalistische und imperialistische Tendenzen in der deutschsprachigen Jugendliteratur vor dem ersten Weltkrieg: In: Magazin für Abenteuer-, Reise- und Unterhaltungsliteratur 12 (1985), H. 46, S. 4–18.
- DERS.: „Deutschlands Ehr' im Weltenmeer“. Marineagitation in Jugendbuchpublikationen aus der Zeit des Kaiserreiches. In: Magazin für Abenteuer-, Reise- und Unterhaltungsliteratur 15 (1988), H. 59, S. 3–23.
- SCHMITT, G.: Ludwig Foehse. In: SCHEGK, F. (Hrsg.): Lexikon der Reise- und Abenteuerliteratur. Meitingen 1989 ff. (25. Erg.-Lfg. 1994).
- STOLTE, H.: Die Sklavenkarawane. In: UEDING, G. (Hrsg.): Karl-May-Handbuch. Stuttgart 1987, S. 337–342.
- STREIFFELER, F.: Eine psychologische Deutung des Heldentums in der kolonialen Jugendliteratur. In: MERGNER, G./HÄFNER, A. (Hrsg.): Der Afrikaner im deutschen Jugendbuch. Untersuchungen zur rassistischen Stereotypenbildung im deutschen Kinder- und Jugendbuch von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus. Ausstellungskatalog. Oldenburg 1985, S. 30–37.
- WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914. München 1995.

Anschrift der Autorin:

Dr. Susanne Pellatz

Universität zu Köln, Arbeitsstelle für Leseforschung  
und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI)

Bernhard-Feilchenfeld-Str. 11, 50969 Köln

E-Mail: Susanne.Pellatz@uni-koeln.de



# **Mission und Submission**

## **Die ‚Frauenfrage‘ in den afrikanischen Kolonien im Spiegel des Mädchenkolonialromans um 1900<sup>1</sup>**

### **1 Einleitung**

#### **1.1 Beschreibung des Titelpopulus**

Ein spezifisches Literaturgenre bildet den Gegenstand der Untersuchung: Um die Wende zum 20. Jahrhundert erscheinen eine Reihe von Reise- und Kolonialromanen aus der Hand von Autorinnen, die explizit an junge Leserinnen adressiert sind. In diesen Texten reisen junge Mädchen, oft ausgebildete Lehrerinnen<sup>2</sup>, zumeist allein in europäische Nachbarländer, in die Vereinigten Staaten von Amerika sowie in die deutschen Kolonien Afrikas. Teilweise werden die Reisen aus eigener Entschlußkraft angetreten, zumeist aus wirtschaftlichen Gründen, aber auch, um Familienangehörige wiederzufinden, aus beruflichen Gründen oder zur Ausbildung.

Während aus politischem Anlaß ab etwa 1882 zum Zwecke der imperialistischen und nationalen Bildung bereits Kolonialromane für ein jugendliches – implizit männliches – Lesepublikum (CHRISTADLER 1978) entstanden waren, erscheinen erst am Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrhunderts bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs auch einige explizit an Mädchen adressierte Romane, deren Handlung in den Kolonien Deutsch-Südwestafrikas

- 
- 1 Diese Studie ist im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“, im Rahmen des von Prof. Dr. GISELA WILKENDING an der Universität zu Köln geleiteten Projekts „Atypische Mädchenlektüre“ (Schwerpunkt: Deutsche Kaiserzeit) entstanden.
  - 2 Zunächst eröffnete der Beruf der Lehrerin jungen Frauen die Möglichkeit zu reisen. Wie HUERKAMP in bezug auf eine Schätzung aus dem Jahr 1899 aufzeigt, waren ein Viertel aller berufstätigen Lehrerinnen zu dieser Zeit als Hauslehrerinnen in Familien tätig – nicht selten im Ausland (HUERKAMP 1999, S. 177). Da die Ausbildung zur Lehrerin mit 18 Jahren abgeschlossen sein konnte, waren die reisenden Lehrerinnen oftmals sehr jung.

spielt.<sup>3</sup> Hier sind an erster Stelle die beiden spezifisch mädchenliterarischen Titel *Heddas Lehrzeit in Südwest* von KÄTHE VAN BEEKER (1909) und der bis in die zwanziger Jahre wieder aufgelegte Titel *Vollrads in Südwest* von HENNY KOCH (1916/18) zu nennen.<sup>4</sup> Auch im Zentrum des Titels *Schwere Zeiten* von ELISE BAKE (1913) steht eine jugendliche Protagonistin, die mit ihrer Familie ihr Glück in den Kolonien in ‚Deutsch-Südwest‘ sucht. Das gleiche gilt für VALERIE HODANNS 1910 in einer Jugendbuchreihe publizierten Titel *Auf rauhen Pfaden* (HODANN 1910). CLARA BROCKMANNs *Briefe eines deutschen Mädchens aus Südwest* (BROCKMANN 1912) spiegeln zudem die eigenen Erfahrungen der Autorin wider, die sich – im Gegensatz zu den anderen genannten Autorinnen – seit 1908 mehrfach selbst in den deutschen Kolonien Afrikas aufhielt (BROCKMANN 1910, S. III f., S. 1).

## 1.2 Historische Kontextualisierung: „Die Frauenfrage in den Kolonien“

Die Mädchenkolonialromane erscheinen in einer Zeit, in der nach dem blutig niedergeschlagenen Aufstand der Hereros und Nama in Südwestafrika<sup>5</sup> (1904/07) die Haltung der Europäer gegenüber den ‚Eingeborenen‘ zunehmend von einer staatlich sanktionierten totalitären Gewaltherrschaft geprägt war (GRÜNDER 1991, S. 119 ff.). Das auf die Trennung der ‚Rassen‘ bezogene Bestreben nach Abgrenzung wuchs. So wurden Eheschließungen zwischen Europäern und Afrikanerinnen in ‚Deutsch-Südwest‘ 1905 verboten; bereits geschlossene ‚Mischehen‘ wurden zwei Jahre später rückwirkend für nichtig erklärt (MAMOZAI 1989, S. 126). Zur Eindämmung von ‚Mischehen‘ wurde die Übersiedlung deutscher Frauen in die deutschen Kolonien Afrikas, vor allem nach ‚Deutsch-Südwest‘, politisch als notwendig erachtet. Die in diesem Sinn formulierte ‚Frauenfrage in den Kolonien‘, die erstmals im ausgehenden 19. Jahrhundert virulent geworden war, gewann am Ende des er-

---

3 Der Frauenkolonialroman war zu dieser Zeit vor allem durch die seit den 90er Jahren publizierten zahlreichen Kolonialromane FRIEDA VON BÜLOWs ein etabliertes Genre. VON BÜLOW publizierte zwischen 1890 und 1910 über 20 Romane. Zu den bekannteren Kolonialschriftstellerinnen sind zudem MARGARETHE VON ECKENBRECHER, MAGDALENA PRINCE und HELENE VON FALKENHAUSEN zu zählen.

4 Der Titel wurde in der Mädchenzeitschrift „Das Kränzchen“, Folge 26 (1913/14), also noch vor dem Ersten Weltkrieg, vorabgedruckt. 1.–7. Auflage 1916–18; 11. Auflage 1919; 16.–20. Auflage 1922.

5 MAMOZAI zufolge lebten nach offiziellen Statistiken 1892 ca. 80.000 Herero in Südwestafrika; 1909/10 nur noch 19.962 (MAMOZAI 1989, S. 36).

sten Jahrzehnts des neuen Jahrhunderts erneut und nachhaltiger Brisanz, wovon historische Quellen und auch die hier zur Debatte stehenden Texte Zeugnis geben. Seit Beginn der 1890er Jahre erfolgten zunehmend Appelle an deutsche Frauen, ihren Männern in die Kolonien zu folgen oder sich dort zu verheiraten. Von 1896 an unterstützte die „Deutsche Kolonialgesellschaft“ mit ihrem Fraueneinwanderungsprogramm die Einreise von deutschen Frauen in die Kolonien. Weiblichen Familienangehörigen wurde die Überfahrt bezahlt; heiratswilligen jungen Frauen erstattete die „Deutsche Kolonialgesellschaft“ bei erfolgter Verheiratung in den Kolonien die Reisekosten (ebd., S. 138 f.). Der 1907 von Freifrau ADA VON LILIENCRON<sup>6</sup> gegründete „Deutsch-koloniale Frauenbund“ teilte die Ziele der „Deutschen Kolonialgesellschaft“, mit der er ab 1908 als „Frauenbund der deutschen Kolonialgesellschaft“ institutionell verzahnt war (MAMOZAI 1989, S. 138). Seit seinem Bestehen gab der Frauenbund eine 14tägig erscheinende Zeitschrift mit dem Titel *Kolonie und Heimat*<sup>7</sup> heraus, die vor allem der Anwerbung von Frauen für die Kolonien diente. In der Folge stieg die Zahl der Bewerberinnen für die Ausreise immens (GRÄNZER 1994, S. 272).<sup>8</sup>

Von besonderem Interesse ist, daß in den zeitgenössischen Diskursen die profanen Gründe der propagierten Aussiedlung von Frauen eine veredelnde Legierung erhalten, die den Frauen die Identifikation mit den Zielen der „Deutschen Kolonialgesellschaft“ und des „Deutschen Kolonialen Frauenbundes“ erleichtert haben mag. Objektiv betrachtet, hatte die Frau in der Kolonie zur Gewährleistung des ‚Rassenerhalts‘ eine zunächst *biologische Funktion* zu erfüllen. Die politische Propaganda jedoch erhebt diese Funktionalisierung zu einer *nationalen Mission*.

---

6 ADA VON LILIENCRON publizierte 1905 als „Grüße für unsere Truppen in Süd-West-Afrika“ patriotische Kriegslieder aus dem südwestafrikanischen Krieg unter dem Titel *Kriegsklänge der Kaiserlichen Schutztruppe in Deutsch-Süd-West-Afrika*.

7 1913 bot die damalige Vorsitzende des „Frauenbundes der Deutschen Kolonialgesellschaft“, HEDWIG HEYL, der Journalistin ELSE VON BOETTICHER, später ELSE FROBENIUS, den Posten einer Sekretärin an. ELSE FROBENIUS schrieb regelmäßig Artikel für *Kolonie und Heimat*. Nach dem Verlust der Kolonien im Ersten Weltkrieg unterstützte FROBENIUS die Ziele des „Auslandsbundes Deutscher Frauen“, des „Schutzbundes für das Grenz- und Auslandsdeutschtum“ sowie zahlreiche andere nationale Gruppierungen durch ihre Mitarbeit. Ihr Einsatz für einen kolonialen, expansiven Nationalismus machte sie später zur Befürworterin der politischen Ziele ADOLF HITLERS (WILDENTHAL 2000).

8 MAMOZAI merkt in diesem Zusammenhang an, daß für diese Frauen die Eheschließung in den Kolonien zumeist mit sozialem Aufstieg verbunden war (MAMOZAI 1989, S. 143).

„Der ideelle Zweck, der doch letzten Endes so eminent praktischen Nutzen hat, ist die Versorgung Südwests mit weißen Frauen überhaupt. Daß diese eine nationale Notwendigkeit ist, zeigt uns die auf Tausende angewachsene Mischbevölkerung, die nach verschiedenen Richtungen eine Gefahr bedeutet, außerdem aber jedem gesunden Rasseempfinden widerstrebt.“ (WAGNER 1910, S. 210 f.)

„Die deutsche Frau hat nicht nur praktische, sondern auch recht ideale Aufgaben zu erfüllen. Sie soll in dem rauen Leben der Kolonien das veredelnde Element bilden, das allmählich echt deutscher Sitte und Geselligkeit Eingang verschafft.“ (Ebd., S. 211)

Die solchermaßen in den Status einer nationalen Aufgabe erhobene ‚Frauenfrage in den Kolonien‘ dürfte für Frauen ein Anreiz gewesen sein, sich mit den politischen Zielen der „Deutschen Kolonialgesellschaft“ und des „Deutschen Kolonialen Frauenbundes“ zu identifizieren, konnte ihnen doch die Vehemenz der politischen Diskurse als Eingeständnis der Männer gelten, daß die koloniale Aufgabe – die politischen Ziele in den Kolonien – ohne eine aktive Rolle der Frauen nicht zu bewerkstelligen war (GRÄNZER 1994, S. 275). Der Einsatz für Nation und Vaterland war im Hinblick auf das traditionelle Geschlechterkonzept dem Mann vorbehalten. Die Rolle der Frau im Zusammenhang mit einer nationalen Aufgabe zu definieren, stellte ein Novum dar.

Der Rhetorik der historischen politischen Diskurse zufolge besteht die nationale Mission der Frau in den Kolonien allerdings nicht allein in einer biologischen Sicherung des ‚Rassenerhalts‘, sondern in einer Sicherung nationaler Kultur. In einer Ausgabe der *Gartenlaube* von 1905 heißt es, „eine wirkliche, kulturelle Besitzergreifung ferner Länder von seiten der Europäer erfolgt in der Regel erst dann, wenn den weißen Männern auch weiße Frauen in die neue Heimat folgen. Dann erst kommt unter den fremden Himmelsstrichen auch das gesittete Leben nach unserer Kulturart zur Geltung und Entfaltung.“ (ANONYM 1905, S. 160) FRIEDA VON BÜLOW spricht in diesem Zusammenhang von der „Kulturmission“ der Frau (BÜLOW 1902/03, S. 650). Die Frau – so CLARA BROCKMANN ihrerseits – trage „ein reichliches Teil zum kulturellen Fortschritt im ‚dunklen Erdteil‘ bei.“ (BROCKMANN 1910, S. 13) Für BROCKMANN ist es „ein hoher und erhebender Gedanke ..., Kulturträgerin im edelsten Sinne des Wortes zu werden“ (ebd.).<sup>9</sup> Ausdrücklich strebt die Autorin an, mit ihrer Schrift *Die deutsche Frau in Südwestafrika: Ein Beitrag zur Frauenfrage in unseren Kolonien* „zu unserer großen nationalen Sache, zur Erweckung des kolonialen Gedankens in unserem Volk, ein

---

9 „Besonders das deutsche Frauenleben möchte ich ihnen schildern, die Grundlage für die Zukunft des neuen Landes. Und da ist es in erster Linie *die deutsche Frau*, die ihm das Gepräge gibt; sie ist zur ersten Mitarbeiterin an unseren Kulturaufgaben in Südwestafrika berufen.“ (BROCKMANN 1910, S. 2)



Scherflein mit beizutragen“ (ebd., S. 1), und sie ruft die Frauen dazu auf, „Ihre Opferfähigkeit *Deutschlands Kolonien* zuzuwenden“ (ebd., S. 64).<sup>10</sup> Aus diesem Anlaß beschreibt sie für ihr weibliches Lesepublikum aus eigener Anschauung die Lebensumstände und die Möglichkeiten, die sich hier für Frauen in ‚Deutsch- Südwest‘ bieten, und gibt zahlreiche sachliche Ratschläge, die die Einreise und das Leben in dem fremden Land betreffen. Dem gleichen Zweck dient ihr zwei Jahre später erschienenenes, von demselben Apell getragenes Buch *Briefe eines deutschen Mädchens aus Südwest* (BROCKMANN 1912).

So viel emanzipatorisches Potential eine Auswanderung in die Kolonien auch versprochen haben mag, die Mitwirkung an einer nationalen Aufgabe, der sich die Frauen verpflichteten, erforderte die Bereitschaft zur zumindest äußeren Anpassung an ein konservatives Frauenideal. Die politische Propaganda ließ keinen Zweifel an der wahren Bestimmung der Frau – dem „natürlichen Beruf“ der „Hausfrau und Mutter“ (WAGNER 1910, S. 205) – aufkommen.<sup>11</sup> In den Kolonien sollte es Aufgabe der Frau sein, „unter Verzicht auf alle Annehmlichkeiten des europäischen Lebens nur dem Gatten und der Familie zu leben.“ (FUNKE 1908, o.S.) Der Gedanke der Kulturmission der Frau war insofern mit einem hochgradig konservativen Frauenideal verknüpft, indem die Bedeutung der Frau für die nationale Aufgabe in ihrer Funktion als integratives Zentrum der Familie galt, die ihrerseits als Grundlage des kulturellen Lebens gewertet wurde.

Gleichwohl verraten die zeitgenössischen literarischen Texte von Autorinnen viel über das Emanzipationsversprechen, das der politische Diskurs über die ‚Frauenfrage in den Kolonien‘ gegeben hat. Wenngleich BROCKMANN die politische Propaganda übernimmt, der zufolge die deutsche Frau als Zentrum des Familienlebens „die Grundlage für die Zukunft des neuen Landes“ (BROCKMANN 1910, S. 2) schafft, wird deutlich, daß die Berufung der Frau „zur ersten Mitarbeiterin an unseren Kulturaufgaben in Südwestafrika“ (ebd.) nahezu enthusiastisch aufgenommen wird. So schildert BROCKMANN denn auch weniger die Aufgaben der Hausfrau und Mutter, sondern die vielfältigen Möglichkeiten des Frauenlebens in den Kolonien, die der Frau gerade ein Heraustreten aus dem privaten Binnenraum der Familie gestatten. Die Prophezeiung, daß „es jeden, der einmal Südwest gesehen hat, nach dort zurückzieht, weshalb er sich nach seiner Rückkehr in Deutschland beeignet

---

10 Hervorhebungen im Original sind im zitierten Text kursiviert.

11 „Südwestafrika ist aber auch ein Paradies für die zünftige Hausfrau.“ (WAGNER 1910, S. 204)



und unfrei fühlt“ (ebd.), macht deutlich, daß die Übersiedlung in die Kolonien für Frauen tatsächlich die Möglichkeit der Befreiung aus dem allzu engen Korsett der traditionellen Zuschreibungen in bezug auf ihre Geschlechterrolle geboten hat. „Ich passe auch so wenig in diese engen Verhältnisse in Deutschland hinein, wo man jede Abweichung von der Norm als fixe Idee behandelt“, zitiert BROCKMANN (1910, S. 40) eine deutsche Farmerin in ‚Deutsch-Südwest‘, die sie „in kurzen Reithosen und Schlapphut, aus einer kurzen Pfeife Plattentabak rauchend, angetroffen, als sie ihr Vieh von einer Station zur anderen trieb.“ (Ebd., S. 38) Auch für MARGARETHE VON ECKENBRECHER hat das Leben in Afrika „etwas dermaßen Prickelndes“, daß sie „nicht tauschen möchte mit all denen, die in ihren engen vier Wänden sitzen und sich nicht hinauswagen an die Luft, in die Freiheit.“ (ECKENBRECHER 1907, S. IV) Die Faszination, die das relativ ungebundene Leben in Afrika auf viele Frauen ausgeübt zu haben scheint, konnte möglicherweise den Zeitgenossinnen nur verschlüsselt – im Fahrwasser der politisch korrekten Schlagwörter – mitgeteilt werden.

Auch alleinstehenden Frauen bot das Leben in der Kolonie „neue Berufschancen und Existenzmöglichkeiten“ (MAMOZAI 1989, S. 146 f.).<sup>12</sup> Wie GRÄNZER hervorhebt, versuchten viele Frauen, „den schlechten Lebensbedingungen im Kaiserreich durch eine geförderte Reise in die Kolonien zu entkommen“ (GRÄNZER 1994, S. 272). Reisen und Auswanderung galt im historischen Kontext vielen Frauen als „Emanzipationschance“ (ebd.). Daß der Aufenthalt in den Kolonien Frauen oftmals tatsächlich eine Erweiterung ihres öffentlich wirksamen Aktionsradius bot, davon zeugen etwa die Schriften von Kolonialautorinnen wie FRIEDA VON BÜLOW.<sup>13</sup> FRIEDA VON

---

12 So „für Lehrerinnen an den sich vergrößernden Regierungsschulen mit gutem Gehalt ..., Heimaturlaub und Pensionsanspruch; für Gemeindefrankenschwestern und Kindergartenschwestern, für Büroangestellte in Bezirksämtern oder Rechtsanwaltsbüros, Schneiderinnen, Köchinnen in den großen Hotels; für Telefonistinnen, Barfrauen und Spekulantinnen an der Diamantenbörse von Lüderitzbucht.“ (MAMOZAI 1989, S. 147) „Einige hatten sich nach Ablauf ihrer zweijährigen Dienstverpflichtung auch selbständig gemacht. Als Schneiderinnen, Caféhausbesitzerinnen, Wäscherinnen oder Weißnäherinnen.“ (Ebd., S. 143) In *Briefe eines deutschen Mädchens aus Südwest* hebt auch CLARA BROCKMANN die Selbständigkeit der Frauen in den Kolonien hervor, die dort unverheiratet arbeiten können und gute Verdienstmöglichkeiten haben (BROCKMANN 1912).

13 FRIEDA VON BÜLOW (1858–1909) gründete 1886 den „Deutschen Frauenverein für Krankenpflege“ in den Kolonien und begleitete 1887 ihren Bruder nach Deutsch-Ostafrika, wo sie bis 1889 lebte und erste Pflegestationen einrichtete. Nach dem Tod ihres Bruders kehrte sie 1893 für zwei weitere Jahre nach Afrika zurück, um dessen hinter-

BÜLOW, die 1887 erstmals nach Deutsch-Ostafrika reiste, um sich dort um die Einrichtung von Krankenpflegestationen zu kümmern, vermittelt in ihrer ersten Publikation *Reiseskizzen und Tagebuchblätter aus Deutsch-Ostafrika* (BÜLOW 1889) einen Eindruck von der Handlungsfreiheit einer alleinstehenden Frau in der Kolonie. VON BÜLOW reiste zwar in Begleitung ihres Bruders nach Afrika, lebte jedoch nicht mit ihm zusammen. Sie besichtigte zahlreiche Städte und Ortschaften entlang der ostafrikanischen Küste (heutiges Tansania), mietete Häuser zur Einrichtung von Pflegestationen an und ließ sich aus Europa das nötige Material sowie Medikamente schicken. Wenn sie auch offensichtlich im offiziellen Auftrag reiste, so blieb ihr doch ein weitgehender Spielraum für eigene Entscheidungen.

„Man ist in Berlin mit dem, was ich thue, unzufrieden und stellt unausführbare Anforderungen. Ich thue aber mit Überlegung und mit Bewußtsein, was ich im gegebenen Fall für das Recht halte. Natürlich ist dadurch nicht ausgeschlossen, daß ich irren kann.“ (BÜLOW 1889, S. 184)<sup>14</sup>

CLARA BROCKMANN, die selbst als alleinstehende Dame in Windhuk lebte, berichtet von Frauen, die sich als Farmvolontärinnen die nötigen Grundlagen der Landwirtschaft aneigneten und sich dann als Farmerinnen – mit eigenem Grundbesitz – selbständig machten (BROCKMANN 1910, S. 36).

Wohl aus diesem Grund sind es vor allem Autorinnen, die – wie LORA WILDENTHAL (1996, S. 377) hervorgehoben hat – die koloniale Frauenfrage in den erweiterten Zusammenhang der Kulturmission stellen und die nationale Bedeutung ihrer Aufgabe in den Kolonien hervorheben. „Jede deutsch empfindende Frau“, so kann man bei BROCKMANN lesen, „sollte hier ihre Mitarbeit zusagen: denn es handelt sich um eine nationale Pflicht. Die deutsche Frau liebt ihr Vaterland; der Trieb, ihm zu dienen, ist ihr tief ins Herz gepflanzt“ (BROCKMANN 1910, S. 64). „Kämpferin sein für Deutschlands Größe – gibt es etwas Lichtvolleres als diesen Trost? ... Das Vaterland ruft. Arbeitet für unsere Kolonien!“ (BROCKMANN 1912, S. 94)

Das Einrücken der traditionellen Rolle der Frau in den Kontext von Nation und Vaterland scheint nicht allein ein rhetorischer Schachzug gewesen

---

lassen den Besitz zu verwalten. Sie publizierte zahlreiche Reisebeschreibungen und Kolonialerzählungen (BRINKER-GABLER 1986, S. 48).

- 14 GRÄNZER hebt in diesem Zusammenhang hervor, daß Frauen des Großbürgertums und des Adels aufgrund ihrer Finanzkraft einen größeren Handlungsspielraum hatten (GRÄNZER 1994, S. 265 f.). Es sind vor allem adelige Frauen, die sich als Kolonialschriftstellerinnen betätigten: MARGARETHE VON ECKENBRECHER, FRIEDA VON BÜLOW, HELENE VON FALKENHAUSEN.

zu sein, sondern auch faktisch eine Veränderung der Position der Frau innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung widergespiegelt zu haben. Die in den Stand einer nationalen Aufgabe gehobene Mission der Frau in den Kolonien eröffnete für viele Frauen das Versprechen ihrer Wertschätzung als gesellschaftliches Subjekt. Die Untersuchung der ‚Frauenfrage in den Kolonien‘ im Spiegel des Mädchenreiseromans fragt deshalb zugleich nach dem Niederschlag des emanzipatorischen Impetus, den die koloniale Frauenfrage für Frauen mit sich brachte, im literarischen Text.

### 1.3 Historische Realität und literarisches Potential

Die das Reisen thematisierende Mädchenliteratur, zu der die hier interessierenden Mädchenkolonialromane im weiteren Sinne gehören, ist eindeutig im Zusammenhang mit der Frauenbewegung im Kaiserreich und den erweiterten Erfahrungsräumen von Frauen im ausgehenden 19. Jahrhundert zu sehen. In den Texten finden sich nicht allein entsprechende thematische, sondern auch explizit kritische Bezüge zur historisch aktuellen Frauenfrage.<sup>15</sup> In diesem Zusammenhang können die Texte in Abgrenzung zum Mainstream der traditionellen Mädchenliteratur – der typischen Backfischliteratur (WILKENDING 1999a) – als zeitgenössische Suche nach neuen, erweiterten Möglichkeiten der weiblichen Lebensgestaltung und nach neuen Formen der weiblichen Sozialisation verstanden werden. Die Mädchenkolonialromane können damit als eine Form der weiblichen *Kommunikation* gelesen werden, eine Kommunikation über weibliche Identität bzw. die Herausbildung weiblicher Geschlechtsidentität zu einer Zeit, als die Rolle der Frau sich gesellschaftlich-politisch in einem Umbruch befindet.

In diesem Sinne ist es von besonderem Interesse, die Texte darauf zu befragen, welche Bilder von Weiblichkeit sie aufnehmen, inwieweit und auf welche Weise sie auf die virulente Frauenfrage reagieren und wie die sozialen, aber auch innerpsychischen Veränderungen und Konflikte, die mit der Frage nach der gesellschaftlichen Stellung und Rolle der Frau verbunden sind, in die Texte Eingang finden, und inwieweit diese Texte Entwürfe alternativer weiblicher Lebensformen repräsentieren und produzieren. Die Thematik des Reisens und der Auswanderung als ein Heraustreten aus dem ge-

---

15 „Die deutschen Hörsäle sind uns noch fest verschlossen, und die Männer sträuben sich mit einer unbegreiflichen Hartnäckigkeit, die fast etwas Ängstliches hat, dagegen, sie uns zu öffnen.“ (AUGUSTI 1891, S. 209 f.)

wohnten Kulturraum legt es nahe, sich von dessen Normen und Sitten – hier in bezug auf das Geschlechterverhältnis – zu distanzieren und probierend in der Imagination Neuland zu betreten. Dabei ist zu beobachten, daß der Zwiespalt zwischen dem Emanzipationsversprechen, als das sich vielen Frauen die Reise in die Kolonie dargestellt haben mag, und der Verpflichtung auf ein eher konservatives und zudem höchst funktionalisiertes Frauenbild, das eine Unterstützung der durch die „Deutsche Kolonialgesellschaft“ und den „Kolonialen Frauenbund“ getragenen politischen Ziele mit sich brachte, sich im Mädchenkolonialroman selbst noch spiegelt.

Die ‚Frauenfrage in den Kolonien‘ kann – eingelassen in die Fiktion – damit zugleich als ein Reflex der politischen Frauenfrage der Frauenbewegung in Deutschland gelesen werden. Besonders interessant ist in diesem Kontext, daß die ‚Frauenfrage in den Kolonien‘ in den Mädchenkolonialromanen wie auch in anderen zeitgenössischen historischen Diskursen unter Ausnutzung der begrifflichen Komplementarität rhetorisch mit der politischen Frauenfrage, wie sie die Frauenbewegung im Deutschen Kaiserreich exponierte, eng verflochten wird, was eine positive, aber auch eine negative Wertung der Frauenbewegung implizieren kann. So heißt es bei FRIEDA VON BÜLOW (1902/03, S. 650): „Wo die notwendige Arbeit der Erledigung wartet und wenige sind, sie anzugreifen, da gibt es keine Frauenfrage.“ Zielt eine solche Aussage auf die Möglichkeit einer Aufhebung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in den Kolonien und antizipiert sie damit eine Gleichstellung von Männern und Frauen, so hat die rhetorische Doppelung des Terminus Frauenfrage bei WAGNER eindeutig die Funktion, die Bedeutung der politischen Frauenfrage inhaltlich zu unterwandern. Er unterstellt im gleichen Kontext, daß junge Damen „heute in großer Zahl aus der Enge des städtischen Familienkreises, von der Schreibmaschine, dem Telephonapparat usw. hinausstreben nach Südwestafrika, weil sie hoffen, dort eher als zu Hause der Tretmühle ihres Berufes entrinnen und zu dem natürlichen Beruf der Frau übergehen zu können, dem der Hausfrau und Mutter.“ (WAGNER 1910, S. 205) „Die koloniale Frauenfrage, die gewiß nicht minder brennend ist als die Frauenfrage zu Hause, bietet gegenwärtig denjenigen Frauen, die am öffentlichen Leben lebhafteren Anteil nehmen, ein neues dankbares Betätigungsfeld.“ (Ebd., S. 201) Diese rhetorische Verflechtung der Termini und ihre ambivalente Besetzung läßt sich, wie zu zeigen sein wird, auch im Mädchenkolonialroman finden.



## 2 Die Konstruktion von sozialem Geschlecht im Kolonialroman für Mädchen

Im folgenden soll zunächst nach der Darstellung der geschlechtsspezifischen Rollen, Eigenschaften und Funktionen in den Texten gefragt werden, wobei diese unter der Perspektive von *Gender* als gesellschaftliche, historisch variable Konstrukte verstanden werden. Der Prozeß der Konstruktion und Differenzierung von Geschlecht wird von den Gender-Studies – im Unterschied zu den Women-Studies, die im Prinzip von einer Homogenität der Erfahrung von Frauen ausgehen – im Zusammenhang mit anderen hierarchisierenden, differentiellen Prozessen (race, class) beleuchtet (KUPPLER 1995). Von daher ist Gender als Analysekategorie für die vorliegende Untersuchung von besonderem Interesse.

Anhand der bis in die zwanziger Jahre wiederaufgelegten Kolonialerzählung *Vollrads in Südwest* (1916/18) von HENNY KOCH, die als eine der beliebtesten Mädchenbuchautorinnen der Jahrhundertwende gelten kann, soll exemplarisch – unterstützt durch andere Kolonialerzählungen – die Konstruktion der weiblichen Geschlechterrolle und des weiblichen Geschlechtscharakters (HAUSEN 1976) sowie die Struktur des Unterscheidens von Geschlecht im Mädchenkolonialroman auf der Folie der historischen Realität analysiert werden. Zur Untersuchung des Geschlechterverhältnisses in literarhistorischen Texten schlägt INA SCHABERT vor, diese mit diskurshistorischen Quellen *ineinanderzulesen* :

„Wenn sich die Genus-Profile im literarischen Werk der kulturellen Gesamtkonstellation verdanken und diese auch wieder mit prägen, ist ein weiterer intertextueller Untersuchungsbereich anzusetzen, der – wenngleich nie durch eine Totalstudie abgedeckt, so doch durch ein pionierhaftes Ineinanderlesen von literarischem Werk und nichtliterarischen Texten ... konkret vor Augen geführt werden kann.“ (SCHABERT 1995, S. 195 f.)

Mit diesem Programm möchte SCHABERT die Forschung vor allem davor bewahren, die Werke von Autorinnen vergangener Epochen „im Lichte der eigenen Vorstellungen von weiblicher Identität“ zu sehen, da so „das davon abweichende Selbstverständnis der Frauen in der historischen Vergangenheit“ nicht erfaßt und ihr literarisches Werk nicht verstanden werden könne (ebd., S. 168). Feministische Theorie aus den Bereichen der Philosophie und Psychoanalyse sollen den Verstehensprozeß dabei flankieren und in eine aufklärende Begrifflichkeit überführen.

### 2.1 Polarisierung und Dichotomisierung von sozialem Geschlecht

Eine Geschlechterrollenkonfusion steht im Zentrum von HENNY KOCHS Kolonialerzählung *Vollrads in Südwest* (KOCH 1916/18). Nach dem Tod der



Mutter gibt der Familienvorstand VOLLRAD auf Anraten seines Vetters seinen Wohnsitz in Deutschland auf und geht mit seinen vier „Buben“ (drei Jungen und ein Mädchen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren) in die deutsche Kolonie nach ‚Deutsch-Südwest‘. Der Text erzählt von dem mühsamen Leben der Neuankömmlinge auf dem afrikanischen Kontinent und thematisiert in diesem Zusammenhang die herausragende Rolle der deutschen Familiengemeinschaft sowie die der deutschen Hausfrau als deren stärkste Stütze.

Die zu Beginn der Erzählung 15jährige HANNA, das jüngste von vier Kindern und das einzige Mädchen, wird von ihrem misogynen Vater als sein vierter Sohn betrachtet.

„Mit dem Streich, den ihm das Schicksal spielte, als es ihm nach drei Buben ... zuletzt noch ein Mädchen in die Wiege legte, hatte sich Herr Vollrad dadurch abgefunden, daß er das jüngste Kind beharrlich Hänsel nannte und das Mädél einfach totschwieg.“ (KOCH 1916/18, S. 2)

Trotz der Mahnungen der verstorbenen Mutter („‘Mach in Hanna nicht das Mädchen tot, Vollrad!’“ [ebd.]) – die bemerkenswerterweise lange Jahre bis zu ihrem Tod gelähmt im Bett verbrachte, von da aus den gesamten Haushalt regierte und für VOLLRAD den „Inbegriff der Vollkommenheit“ darstellte –, bleibt VOLLRAD Feind alles ihm als „weiblich“ Geltenden, wie etwa Zierrat, Ziererei, Ängstlichkeit. Seine Rollenanweisung gegenüber HANNA ist auf den ersten Blick eindeutig: sie ist sein „vierter Bub“ und soll sich entsprechend verhalten („‘Sei kein zimmerliches Frauenzimmer!’“ [ebd.]).

Für VOLLRAD zählt allein das männliche Geschlecht, die Existenz von Frauen wird von ihm so weit wie möglich ausgeblendet, sind sie doch für ihn der Träger all jener Eigenschaften und Verhaltensweisen, die er aus seinem eigenen Selbstkonzept aussparen möchte. VOLLRAD erfährt sich als Subjekt, um mit SIMONE DE BEAUVOIR zu sprechen, indem er sich „entgegensetzt“. Er produziert die asymmetrische Oppositionsbildung, die SIMONE DE BEAUVOIR als grundlegend für das Geschlechterverhältnis und die Interpretation von Geschlechterdifferenz erachtet:

„Sie wird mit Bezug auf den Mann determiniert und differenziert, aber nicht mit Bezug auf sie. Sie ist das Unwesentliche gegenüber dem Wesentlichen. Er ist das Subjekt, er ist das Absolute: sie ist das Andere.“ (DE BEAUVOIR 1951, S. 12)

Allein der Mann erfährt in dieser Lesart von Differenz eine positive Bestimmung, die Frau wird dagegen als defizitäres Modell des Einen, als Mangel und Abweichung definiert.

Die Figur VOLLRAD scheint die prominente Theorie seines Zeitgenossen FREUD zu bezeugen, derzufolge der Geschlechtsunterschied psychisch abgebildet ist als ein „Haben“ oder „Nicht-Haben“ des Phallus. Der Mann hat das Geschlecht, die Frau ist kastriert; sie erfährt schon als kleines Mädchen „durch den Anblick des männlichen Genitals seinen eigenen Defekt“ (FREUD 1931, S. 526). HANNA zählt in ihrer Familie nur als „halber Bub“ (KOCH 1916/18, S. 129), sie gilt als eine quasi unvollkommene Ausgabe ihrer männlichen Familienangehörigen. „Alle drei hielten große Stücke auf den Hänsel, worein sich freilich Mitleid mischte, daß der nur ein Mädels war.“ (Ebd., S. 2) Dieser Interpretation von Weiblichkeit, wie sie auch FREUDS Weiblichkeitstheorie zugrunde liegt, fußt CHRISTA ROHDE-DACHSER zufolge auf einer unbewußten narzißtischen Phantasie<sup>16</sup>, die als eine Abwehrstruktur verstanden werden kann, als ein Versuch, „die Erfahrung des Geschlechtsunterschiedes in einer Weise zu verarbeiten, die die Konsolidierung einer sicheren (männlichen) Geschlechtsidentität begünstigt.“ (ROHDE-DACHSER 1992, S. 59) FREUDS phallischer Monismus ist dementsprechend eine Interpretation von Differenz, die polarisiert und mit der Verabsolutierung des einen Pols über den anderen operiert. Eine solche im logischen Denken begründete Dichotomisierung und Hierarchisierung hat auch der Soziologe und Philosoph Georg SIMMEL (1890) als grundlegend für den für das zeitgenössische Geschlechterverhältnis typischen Prozeß des Unterscheidens beschrieben.

Polarisierung, Dichotomisierung, Hierarchisierung und Komplementarität als gesellschaftlich institutionalisierte Modi der Differenzierung von Geschlecht sind CORNELIA KLINGER zufolge Grundmuster der Differenzbildung in der Logik des abendländischen Denkens. Die Bestimmung von Differenz erfolgt hier über die Bildung von Oppositionspaaren („binäre Oppositionen“<sup>17</sup>), die als kontradiktorische Gegensätze gedacht werden.

---

16 Sie übersetzt diese Phantasie in folgende Worte: „Für meine Mutter (später: meine Frau) bin ich der einzige. Sie wird immer bei mir bleiben, denn sie ist abhängig von mir. ... Sie braucht mich, nicht umgekehrt. ... Sie selbst hat nicht, worum ich sie beneiden könnte. Im Gegenteil, sie beneidet mich. Ich bin es, der sie liebt und begehrt, nicht umgekehrt. Sie selbst ist ohne Begehren. Deshalb wird sie auch nie nach einem anderen verlangen. ... Sie lebt nur durch mich“ (ROHDE-DACHSER 1992, S. 57 f.).

17 Der Terminus wird innerhalb der feministischen Literaturwissenschaft von HÉLÈNE CIXOUS eingeführt, die ihn von DERRIDA übernimmt. „Weil diese binären Oppositionen der zugrundeliegenden Opposition Mann / Frau entsprechen, sind sie fest im patriarchalen Wertsystem verwurzelt. Jede Opposition kann als Hierarchie verstanden werden, in

„Im Verhältnis A zu Nicht-A hat nur der erste Term eine positive Bestimmung, einen wie auch immer definierten Inhalt, während der zweite Term, wie die Bezeichnung Nicht-A es schon sagt, nur als Nicht-Sein, als Mangel, als Beraubung von A gesetzt ist.“ (KLINGER 1995, S. 41)

Diese Struktur der Ausschließung und Dichotomisierung findet KLINGER in allen Grunddualismen des abendländischen Denkens angelegt (Kultur-Natur; Öffentlichkeit-Privatheit etc.). Für das Geschlechterverhältnis gilt, „daß in den Konzeptionen von Weiblichkeit und Männlichkeit die großen Grunddualismen des abendländischen Denkens eingeschrieben sind.“ (Ebd., S. 39) „Auf Befragung würde jede in unserer Kultur sozialisierte Person ohne Zögern und Zweifeln die richtige Zuordnung der jeweiligen Kategorien zu den beiden Geschlechtern vornehmen.“ (Ebd.) Die Zuschreibung von geschlechtsspezifischen Wesensmerkmalen (Geschlechtscharakter) leitet sich aus diesen grundlegenden Dualismen (binäre Oppositionen) ab und wirkt weiter auf die soziale Bestimmung der Geschlechterrollen.

## 2.2 Dissoziation von sozialen Geschlechterrollen: das „Ergänzungsmodell“ im Mädchenkolonialroman

VOLLRADS Rollenzuweisung an seinen „Hänsel“ ist dennoch ambivalent. Zum einen gilt HANNA als „vierter Bub“, zum anderen merkt der Vater, daß er in der Fremde – vor allem nach dem Tod der Mutter – „eine Art Frauenzimmer“ (KOCH 1916/18, S. 88) im konventionellen Sinne braucht: jemand muß kochen, putzen, waschen und die nötige emotionale Anteilnahme und Fürsorge für die Familie aufbringen. HANNA erhält hierfür von den Männern nur in Maßen Anerkennung „‘Prächtiges Frauenzimmerchen, der Hänsel‘, knurrte er in seinen Bart.“ (Ebd., S. 28)

VOLLRAD läßt HANNA im Missionarshaus ihre haushälterischen Fähigkeiten vervollkommen, während er und seine Söhne ein Haus bauen und Geschäfte machen. HANNA lernt, daß ihre Dienstbarkeit sie unabhkömmlich macht. Daß sie in ihrem Selbstwertgefühl stark verunsichert ist, zeigt sich, als HANNA, nachdem ihr Vater und ihre Brüder lange nichts von sich haben hören lassen, in eine Krise gerät. „‘Sie brauchen mich ja gar nicht – sie haben mich vergessen!’“ (Ebd., S. 55) HANNA lernt dennoch mehr und mehr, ihr Selbstwertgefühl daraus zu ziehen, daß sie sich für die Männer unabhkömm-

---

der die ‚weibliche‘ Seite immer als negative und machtlose Instanz erscheint.“ (MOI 1989, S. 124)

lich macht. „Ja, man brauchte sie – man brauchte sie! Drinnen schliefen schon alle“ (ebd., S. 60). Sie betritt damit den engen Pfad einer historisch typischen weiblichen Sozialisation. Sie übernimmt als Hausfrau und Ersatzmutter die Tätigkeiten, die der Restitution und Unterstützung der Männer und ihrer gesellschaftlichen Vorrangstellung dienen.

„Denn der Mann fordert von der Frau doch auch, was ihm, nun gleichsam als einseitiger Partei, in seiner polaren Beziehung zu ihr wünschenswert ist, das im traditionellen Sinne Weibliche, das aber nicht eine selbstgenügsame, in sich zentrierende Eigenart bedeutet, sondern das auf den Mann orientierte, das ihm gefallen, ihm dienen, ihn ergänzen soll.“ (SIMMEL 1911, S. 203)

Wenn die Figur HANNA in HENNY KOCHS Text diese Funktion vorbildlich erfüllt, so erreicht sie zuletzt wenigstens, daß der alte Patriarch den Geschlechtsunterschied und damit seine Abhängigkeit von ihr und das heißt auch seine eigene Hilflosigkeit erkennt. „‘Mein Mädel – mein einziges Mädel! Bist mir mehr wert als alle drei Buben zusammengenommen!’ Zum ersten Male in all den Jahren ihres jungen Lebens hatte der Vater sie bei ihrem Namen und ‚sein Mädel‘ genannt!“ (KOCH 1916/18, S. 270) Der Text verdeutlicht an dieser Stelle, daß in dem Moment, in dem HANNA beginnt, autonom zu handeln und ein eigenes Begehren auszudrücken – sie möchte einen Mann ihrer Wahl heiraten und die Familie verlassen –, das gesamte System der männlichen Selbstkonstitution – hier ist es die ihres Vaters – ins Wanken gerät. „Das Sträuben unbewußter Hilflosigkeit gegen das Unabänderliche war deutlich in seinem Gesicht zu lesen.“ (Ebd., S. 269) Indem HANNA sich als Subjekt zu erkennen gibt, zwingt sie ihren Vater zu der Erkenntnis seiner eigenen Abhängigkeit – auf das Geschlechterverhältnis bezogen ist es die Erkenntnis der eigenen Relativität, die an die Stelle der zuvor gesetzten Absolutheit des männlichen Subjekts rückt. In dem Augenblick, so CHRISTA ROHDE-DACHSER, in dem die Frau als autonomes, begehrendes Subjekt in Erscheinung trete und nicht länger im „Zustand des Mangels“ betrachtet werden kann, gerate „aber auch die Situation des männlichen Subjekts ins Kippen, und zwar der des grandiosen Mittelpunktes ... zu der des begehrenden Subjekts gegenüber einem anderen (weiblichen) Subjekt, das im gleichen Moment aufhört, sein Spiegel zu sein.“ (ROHDE-DACHSER 1992, S. 64)

Innerhalb des Textes wird dieser kritische Moment sofort austariert. Einer der Brüder kündigt seinem Vater seine eigene Heirat und damit Ersatz für die Schwester an, ein anderer beschwichtigt den Vater mit den Worten: „Wofür soll der Hänsel denn überhaupt heiraten? Der kann ja auch bei uns haushal-



ten?“ (KOCH 1916/18, 271) HANNAS Autonomie hat – zumindest in der Vorstellung der männlichen Figuren des Textes – ihre eindeutigen Grenzen. Ihre soziale Rolle gilt als vorherbestimmt: Sie wird auch weiterhin nichts anderes sein als Hausfrau und Stütze der Männer. Zudem ist sie für die Männer umgehend ersetzbar – ein Umstand, der die Reduktion der Frau auf ihre Funktionalität für den Mann unterstreicht. Ihre Funktion für die männliche Subjektkonstitution und das etablierte Geschlechterverhältnis wird nicht in Frage gestellt.

### 2.3      **Überschreitung von konventionellen Zuschreibungen in bezug auf Geschlechterrolle und Geschlechtscharakter**

Dennoch: Der Aufenthalt in der Fremde ermöglicht HANNA, die an sie delegierte Rollenambivalenz auszuleben: sie kann sich sowohl als Frau wie auch als Mann verhalten. „‘Männer- und Frauenpflicht läßt sich hier nicht auseinander halten, Kind ... Mein Bruder hat gelegentlich schon gekocht, und ich habe auch schon zur Flinte gegriffen. Man muß hier alles können.“ (KOCH 1916/18, S. 66) Auch HANNA greift zur Flinte. Sie geht mit einem schwarzen Angestellten erfolgreich auf die Jagd, was ihr Vergnügen und Lust bereitet. „Über Hanna kam eine wilde Lust, sie riß die Flinte von der Schulter. Ein Schuß und drüben ein zweiter Fall.“ (Ebd., S. 67) „Aber alles an ihr fieberte. Jetzt schießen, solch einen Vogel erlegen!“ (Ebd., S. 68)

Eine Erweiterung der traditionellen Geschlechtscharaktere und Geschlechterrollen läßt sich auch in anderen Texten der Reiseliteratur für Mädchen, deren Handlung in den Kolonien spielt, immer wieder finden. Alle Protagonistinnen der Mädchenkolonialromane können reiten und mit dem Schießseisen umgehen. Die etwa 14jährige Protagonistin ERIKA in VALERIE HODANNS Erzählung *Auf rauhen Pfaden* (HODANN 1910) reitet „auf Herrenart“ (ebd., S. 53) – auch allein – durch die Steppe und weiß mit Waffen umzugehen. Der Vater hat das Mädchen „wie einen Jungen erzogen“ (ebd., S. 35). „‘Unser Kleinchen nimmt’s mit dem erfahrensten Schutztruppler auf! Sie kennt jeden Pfad (Straße) und jedes Wasserloch im weitesten Umkreise ... Was aber das Schießen anbetrifft, so beschämt sie mit ihrer Beute uns alle. Sogar einen Tiger hat das Blitzmädel erlegt.“ (Ebd., S. 46) Als ERIKA nach Deutschland zurückkehrt, ergreift sie zwar den typisch weiblichen Beruf der Krankenschwester; sie empfindet jedoch die deutschen Verhaltensregeln als einengend, nachdem sie so lange die „Luft der Freiheit“ (ebd., S. 207) genossen hat. Auch HEDDA, die Protagonistin von *Heddas Lehrzeit in Südwest* (BEEKER 1909) ist abenteuerlustig und mutig, lernt reiten und schießen „mit



spielender Leichtigkeit“ (ebd., S. 134) und geht zusammen mit den Männern auf die Jagd. Sie trägt Jungenkleider und erträgt die körperlichen Strapazen der Jagd als „eine gleichwertige Gefährtin der Männer“ (ebd., S. 140).

Doch nicht nur gegen Raubtiere müssen sich die Mädchen zu verteidigen wissen, sondern sie schützen auch sich und ihre Familie gegenüber aufständischen ‚Eingeborenen‘. Während des Aufstandes verteidigt HANNA das Haus mit dem Gewehr (KOCH 1916/18, S. 161), später schießt sie, vom Pferd aus, auf dem sie mit ihrem Vater reitet, mit einem Revolver auf die sie verfolgenden ‚Eingeborenen‘ (ebd., S. 167). ERIKA erhält von ihrem Vater den Auftrag, in seiner Abwesenheit die Mutter zu verteidigen (HODANN 1910). ERNESTINE, die Protagonistin in ELISE BAKES *Schwere Zeiten* (BAKE 1913), rettet während des Orlog – des Krieges 1904/07 – das Leben von Mutter und Schwester, indem sie einen ‚Eingeborenen‘ erschießt. „Ernestine blieb stehen und spannte den Hahn der Pistole ... und drückte, fast ohne zu zielen, los.“ (Ebd., S. 98) Diese Szene ist im Frontispiz des Buches eindrücklich illustriert. Wenn die Protagonistinnen mit diesen Kampfhandlungen in ein traditionell männlich besetztes Terrain eindringen, so spiegeln die geschilderten Szenen männliches Verhalten doch nicht deckungsgleich. Nachdem ERNESTINE geschossen hat, „stürzte sie in schwerem Falle rücklings zu Boden.“ (Ebd.) Sie wurde niedergeschlagen. Anders als im zeitgenössischen jugendliterarischen Kolonialroman stehen im Mädchenkolonialroman die Kriegshandlungen, die auf den Aufstand der ‚Eingeborenen‘ folgen – wenn überhaupt – im Hintergrund der Erzählungen.<sup>18</sup>

### 3 Lektüreooptionen des Mädchenkolonialromans

#### 3.1 Spielräume für die Herausbildung von Geschlechtsidentität

Die Kolonialromane richten sich an ein jungedliches, weibliches Lesepublikum des gehobenen Bürgertums. Im Kern sind die Kolonialerzählungen für Mädchen Entwicklungsgeschichten und können damit literarhistorisch zu der Backfischliteratur, die um 1900 ein massenliterarisches Phänomen darstellte,

---

18 Kolonialliteratur für Jungen ist nach 1904 vor allem auch Kriegsliteratur. Die „Verklärung des Krieges zum Abenteuer“ ist „für viele historische Erzählungen um die Jahrhundertwende charakteristisch“ (PELLATZ 2000, S. 123). Gemeint sind hier Jugendromane, die als typische Jungenlektüre galten. Im Gegensatz dazu werden im Mädchenkolonialroman Kriegshandlungen nicht idealisiert.

gerechnet werden.<sup>19</sup> Von dem prototypischen Modell des Backfischromans, der stets einem festgefügtten Gattungsschema folgt, weichen die Mädchenkolonialromane auch nur graduell ab. Im Zentrum der Backfischgeschichte steht die Sozialisation der Protagonistin gemäß den ihrer Zeit entsprechenden geschlechtsspezifischen Rollenvorstellungen und Normen. Dabei bietet der Text der Leserin gleichzeitig die Möglichkeit, die Subversion des für das heranwachsende Mädchen gültigen Normenkodex in der Phantasie – in der Identifikation mit dem ‚Wildfang‘ und ‚Trotzkopf‘, der sich widersprüchlich, jungenhaft verhält –, zu erproben (GRENZ 1997, S. 118).

Die Kolonialromane für die junge Leserin knüpfen mehr oder weniger eng an dieses Schema an. Anstelle des Pensionsaufenthalts stellt nun der Aufenthalt in der Fremde den Kristallisationspunkt der Entwicklung dar. Damit bieten sich aber auch neue Darstellungsmöglichkeiten bezüglich des nicht geschlechtskonformen Verhaltens. Der Aufenthalt in der Fremde erfordert von beiden Geschlechtern Verhaltensweisen, die normalerweise als geschlechtsuntypisch oder gesellschaftlich anstößig, als eine Überschreitung der Geschlechterrolle gewertet worden wären. Dieser historisch realistische Umstand<sup>20</sup> stellt innerhalb der fiktionalen Texte ein Potential dar, eine Auflösung der historischen Vorstellung von Geschlechtscharakter, Geschlechterrolle, Geschlechterverhältnis in der Imagination zu erproben. Die Darstellung der Fremde bietet sich dazu an, der Leserin ein Heraustreten aus den ihr gewohnten Zuschreibungen zu gestatten. Dies zeigt sich vor allem daran, daß herkömmliche männliche Tätigkeiten, wie das Jagen, in der Darstellung lustvoll besetzt und auch illustriert werden. Der Leserin wird eine Identifika-

---

19 Das spezifische Mädchenbuch für das „reifere Mädchenalter“ ist um 1900 der Backfischroman (WILKENDING 1990; 1994; 1999b; GRENZ/WILKENDING 1997), der in der „Hochzeit“ der spezifischen Mädchenliteratur“ zwischen 1850 bis 1914 (WILKENDING 1994, S. 35) ein massenliterarisches Phänomen darstellt. Das Backfischbuch ist wesentlich ‚Entwicklungsgeschichte‘ (ebd., S. 52 f.).

20 FRIEDA VON BÜLOW schreibt 1903 in einer Rezension der im gleichen Jahr von MAGDALENE PRINCE publizierten Tagebuchblätter über die Autorin, die lange Zeit in den deutschen Kolonien Ostafrikas lebte: „Sie hat, allein, einem Löwen gegenübergestanden, und sie hat selbst ein Flußpferd erlegt.“ (BÜLOW 1902/03, S. 647) „Im Fall der Not greift sie auch zum Revolver und trifft mit klarer Überlegung die geeigneten Dispositionen wie ein Kriegsmann.“ (Ebd., S. 650) In ihren *Reiseskizzen und Tagebuchblättern aus Deutsch Ostafrika berichtet* FRIEDA VON BÜLOW: „Ich habe auf ein dringendes Bitten meines Bruders den Revolver neben mir liegen, aber ich kann mich noch immer nicht mit dem Gedanken vertraut machen, in einer derartigen Waffe Zuflucht nehmen zu müssen.“ (BÜLOW 1889, S. 51)

tion mit atypischem Geschlechterrollenverhalten und damit ein Durchbrechen der Konvention in der Phantasie gestattet.

Auf den ersten Blick bleibt zugleich die strukturelle Organisation der Geschlechterrollen weitestgehend erhalten. Die Kolonialerzählungen nehmen ein Bild von Weiblichkeit auf, das mit seiner Idealisierung von Mutterschaft und Familie hochgradig konventionell ist. Werden Verhaltensweisen, die eher als männlich gelten, in dieses Bild aufgenommen, so stellen diese nur eine Erweiterung der geschlechtsspezifischen Zuschreibungen dar, ändern jedoch nichts an der Struktur des Unterscheidens von Geschlecht. Es wird ein Bild von Weiblichkeit geschaffen, das sich über die Festlegung auf bestimmte Eigenschaften definiert, die für den Mann in der Kolonie zudem einen funktionellen Charakter haben: Die reitende, schießende Frau wird hier zum „guten Kameraden“<sup>21</sup> – zur „gleichwertigen Gefährtin“ (BEEKER 1909, S. 140) des Mannes. Ihr wird damit weiterhin eine abhängige, untergeordnete und geschlechtslose Position zugewiesen.

Nun ist jedoch die literarische Darstellung, wie gezeigt wurde, in diesem Zusammenhang nicht ungebrochen. Sie nimmt einerseits die gesellschaftlichen Ambivalenzen in bezug auf die Rolle der Frau mit auf – wie sie in der ‚Frauenfrage in den Kolonien‘ an sich schon impliziert sind –, wenn sie ihre Protagonisten zwischen Konformität und Normverstoß, zwischen Unterordnung und Selbstbehauptung, zwischen funktionalem und selbstbestimmten Handeln wechseln läßt. Zudem kommt das Konfliktpotential der historischen Situation in den Texten in je individueller Gestaltung zum Tragen. Es manifestiert sich nicht allein in einer zuweilen widersprüchlichen Zeichnung der Figuren, der ambivalenten Besetzung traditionell männlicher Eigenschaften und Tätigkeiten<sup>22</sup>, sondern auch in der Schilderung innerpsychischer Konflikte der Protagonistinnen. HANNA aus der vorgestellten Erzählung HENNY KOCHS kämpft mit typisch weiblichen Minderwertigkeitsgefühlen, weil sie

---

21 Im Bild des „guten Kameraden“ als Leitbild für Mädchen und Frauen ist der weibliche Geschlechtscharakter unauflösbar verzahnt mit der Charakterisierung dessen, was als deutsch galt. Wie GISELA WILKENDING hervorgehoben hat und wie die vorliegenden Texte belegen, läßt sich diese Entwicklung noch auf die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg datieren (WILKENDING 1994, S. 32 ff.).

22 HEDDA etwa macht das Schießen großen Spaß, nicht aber das Erlegen von Tieren (BEEKER 1909, S. 137). Die Männer halten ihre Ablehnung des Tötens zunächst für „grenzenlos weichlich und sentimental“ (ebd.), empfinden aber auch Wertschätzung für ihre Fähigkeit, „weich und mitleidig“ fühlen zu können (ebd.) In entsprechender Weise erfüllt HANNA das Töten gleichermaßen mit Triumph und Mitleid. Sie reagiert gleichsam typisch ‚männlich‘ wie auch typisch ‚weiblich‘ (KOCH 1916/18, S. 67, S. 69).

„nur ein Mädel“ (KOCH 1916/18, S. 121) ist, von denen sie sich zu befreien versucht, indem sie sich für ihre Umwelt unabkömmlich macht. Sie bezieht ihr Selbstwertgefühl einerseits daraus, sich für andere nützlich zu machen, andererseits daraus, den älteren Brüdern in nichts nachzustehen und ebenso mutig und tapfer zu sein wie diese. So versucht sie, die miteinander konfligierenden Verhaltensanweisungen bzw. Geschlechterrollenzuweisungen ihrer Eltern in Einklang zu bringen. Ihr bleiben nur zwei Möglichkeiten: entweder paßt sie sich an ‚männliche‘ Verhaltensweisen an und verleugnet, daß sie ein Mädchen ist, oder aber sie verhält sich der Geschlechterrolle entsprechend ‚weiblich‘, dann wird sie nicht für voll genommen. HANNA hat mit dem Grundkonflikt einer Frau in der patriarchalen Gesellschaft zu kämpfen. Eigenständigkeit erhält sie sich insofern, als sie sowohl ‚männliches‘ als auch ‚weibliches‘ Verhalten zu integrieren versteht, indem sie ebenso fürsorglich wie wehrhaft und tapfer ist.

Die Potenz der literarischen Darstellung darf in diesem Kontext nicht unterschätzt werden. Gerade die – historisch vorgegebene – Ambivalenz der Zuschreibungen und die damit verbundene oszillierende geschlechtliche Identität der Protagonistin bietet einen Spielraum für die Phantasie der Leserin. Die jungenhaften Mädchenfiguren der Kolonialromane erlauben der Leserin, sich mit typisch jungenhaften bzw. männlichen Verhaltensweisen zu identifizieren und eine Integration konventionell ‚weiblicher‘ wie ‚männlicher‘ Verhaltensweisen zu antizipieren. Zudem kann für die aufmerksame Leserin die im Text aufscheinende Variabilität von Geschlechtsmerkmalen und Geschlechterrollen die Tatsache der sozialen Konstruiertheit von Geschlecht transparent machen.

### **3.2 Politische Identitätsbildung im Mädchenkolonialroman unter dem Vorzeichen der ‚Frauenfrage in den Kolonien‘**

Die mit der ‚Frauenfrage in den Kolonien‘ einhergehende neuerliche Idealisierung der Frau als Mutter, Seele der Familie und Hauswirtschafterin zementiert zunächst ein konventionelles Rollenmuster. Insofern ist ein zentraler Aspekt von Frauenfiguren im Mädchenkolonialroman ähnlich wie im jugendliterarischen Kolonialroman für Jungen – wie CHRISTADLER definiert – ihre Funktion als eine „Metapher für Heimat“ (CHRISTADLER 1978, S. 49). „Man sieht doch erst, was die deutsche Frauenarbeit wert ist, wenn man sich ohne sie behelfen muß.“ „Ja. So die rechte, deutsche Gemütlichkeit, die muß uns Mutter erst ins Haus bringen.“ (BAKE 1913, S. 69) Auch im Mädchenkolonialroman gelten Frauen als Garanten für Heimat und Gemütlich-



keit. Anders aber als im jugenliterarischen Genre wird im Mädchenkolonialroman diese Funktion der Frau in den Kontext von Nation und Vaterland gestellt. Damit rückt der Mädchenkolonialroman die Sozialisationsgeschichte aber in einen gegenüber dem typischen Backfischroman erweiterten Rahmen, innerhalb dessen nicht nur die Herausbildung von weiblicher Geschlechtsidentität, sondern auch die Frage einer politischen Identität von Frauen und jungen Mädchen verhandelt wird.

Neben den aufgezeigten Spielräumen, die die Texte der Phantasie ihrer Leserinnen in bezug auf das eigene Verständnis als weibliches Geschlechtswesen und in bezug auf geschlechtsuntypische Verhaltensmöglichkeiten bieten, zeigen sich die Texte auch gegenüber einem politisch propagierten Ideal von Weiblichkeit verpflichtet. Das spiegelt sich nicht allein implizit – wie oben ausgeführt – in den Bildern und Szenen der Texte, sondern findet auch explizit in Figurendialogen seinen rhetorischen Ausdruck. In *Heddas Lehrzeit in Südwest* (BEEKER 1909) heißt es, „daß erst die Frauen es sein würden, die das eroberte Land und Volk gewinnen und es zum Eigentum ihrer Nation machen würden.“ (Ebd., S. 129)

„Ohne die deutsche Frau kann unsere deutsche Kolonie nicht an ein Weiterbestehen denken. Es gilt, die Früchte des Schweißes und der Mühen des Mannes in weiser Umsicht zu verwerten, zu mehren; es gilt, das Heim des Mannes, der Kinder zu einer Stätte deutscher Kultur, deutscher Zucht und Sitte zu machen, das Deutschtum zu erhalten auf ferner Scholle, daß es nicht in fremder Art und Weise untergehe, wie leider sonst oft, wo deutsche Auswanderer sich niederlassen. ... Hier, wo die deutsche Flagge schützend weht, wenn auch durch Meeresweiten vom geliebten deutschen Land getrennt, ist die vornehmste Aufgabe der Erhaltung des Deutschtums in die Hände der Frauen gelegt. Möchten sie immerdar durchdrungen sein von der Heiligkeit, der Größe ihrer Pflicht! Die Hausfrau, die Mutter, die deutsche Frau, sie lebe hoch!“ (KOCH 1916/18, S. 107)

„Kaum war das Hoch verklungen, stand schon der Missionar mit erhobenem Glas da. Er sprach von der Frau im allgemeinen und von der deutschen Frau im besonderen. Er sagte, daß hier wie sonst nirgendwo die Arbeit von Mann und Frau Hand in Hand gehe, das Gedeihen der Männerarbeit von der Mitarbeit der Frau abhinge, ja daß das Gedeihen des Ganzen hauptsächlich in Händen der Frau liege, als Hausfrau und Mutter. In ihre Macht gegeben sei das Schicksal der Kolonie; mit der deutschen Familie, der deutschen Frau insbesondere, stehe und falle diese. ... „Es ist eine lohnende Aufgabe, deutsche Art und deutsches Wesen im fernen Afrika lebendig zu erhalten, dem geliebten Vaterland da eine Stätte zu schaffen, wo überschüssige deutsche Kraft, wo deutscher Fleiß und deutsches Kapital verwertet werden können im Dienst des Vaterlandes, wo es nicht verloren geht, wie meist bei der Auswanderung in andere Länder. Hier wie nirgends schafft die deutsche Frau mit an der großen Sache des Vaterlandes. Hoch drum die deutsche Frau in Südwest.““ (Ebd., S. 267 f.)



Damit repliziert der Mädchenkolonialroman die zeitgenössische politische Propaganda zur ‚Frauenfrage in den Kolonien‘. Wenn aber diese Propaganda als Figurenrede in die Erzählung aufgenommen wird, so ist der Text doch nicht ihr Instrument. Die Ambivalenz dieser Propaganda in bezug auf die gesellschaftliche Positionierung der Frau entfaltet im Mädchenreiseroman ihr konflikthafte Potential: Hier das Festhalten an konservativen Rollenvorstellungen, dort das Einrücken der Rolle der Frau in eine traditionell männlich besetzte Subjektposition.

Die ‚Frauenfrage in den Kolonien‘ verknüpft insofern die konventionelle Beschränkung der Frau auf den Binnenraum der Familie mit einer Aufwertung ihrer gesellschaftlichen Position, indem der Frau eine Bedeutung im Rahmen einer nationalen und politischen Aufgabe zugesprochen wird. Durch diese Verquickung des Privaten mit dem Politischen mag sich für Frauen ein Ausweg aus einer Position gezeigt haben, die traditionell mit politischer Machtlosigkeit gleichzusetzen war.

In diesem Kontext ist zu bedenken, daß die ‚Frauenfrage in den Kolonien‘, wie sie in den historischen Diskursen dargestellt wurde, aber eine andere Dimension von Ungleichheit konstruiert, indem sie der weißen deutschen Frau im Sinne der sozialdarwinistischen Rassenideologie eine Überlegenheit über schwarze Frauen bescheinigte.<sup>23</sup> Die Übersiedlung in die Kolonie versprach deutschen Frauen einen Aufstieg in der sozialen Hierarchie und eine Teilhabe an gesellschaftlicher Macht, die sich auf dem Schwarzen Kontinent als eine „genderless white power“<sup>24</sup> etablierte: An die Stelle einer Dichotomisierung der Geschlechter rückte eine Dichotomisierung der ‚Rassen‘, die sich in den Mädchenkolonialromanen eindeutig ablesen läßt. So heißt es bei KÄTHE VAN BEEKER:

„... die Schonung und Hochhaltung der Frau geht mit der Kultur Hand in Hand. ‚Der Schwarze, der auf der untersten Stufe des Menschentums steht, und von der Kultur noch keine Idee hat, weiß nichts davon. Ihm ist die Frau ein Lasttier, und weil die Frau das von Kindheit auf nicht anders kennt, lehnt sie sich auch nie dagegen auf. Sie hält es für ihre Bestimmung, weil sie eben die Schwächere, und der rohen, brutalen Kraft und Gewalt des Mannes dadurch unterworfen ist.‘“ (BEEKER 1909, S. 91)

23 „Es ist eine alte traurige Erfahrungstatsache, daß die schwarze Frau noch niemals den geringsten Aufstieg in eine höhere Kulturstufe unternommen hat, daß sich im Gegenteil der Mann vielmehr dem Niveau seiner farbigen Lebensgefährtin nähert und nicht selten ganz auf dieses herabsinkt.“ (BROCKMANN 1910, S. 4)

24 FOSTER, S.: *Across New Worlds. Nineteenth-Century Women Travellers and their Writings*. New York 1989, S. 118. Hier zitiert nach HABINGER 1994, S. 188.

In Aussagen wie dieser gibt sich nicht allein die Einstellung der Europäer gegenüber der als unterlegen eingestuften ‚Rasse‘ zu erkennen, sondern zeigt sich auch drastisch der sadistische Impuls, der die Unterwerfung des anderen begleitet und der hier in Form einer Projektion auftritt. Der gleiche sadistische Impuls begleitet an der vorliegenden Textstelle auch die Beschreibung des Geschlechterverhältnisses der ‚Eingeborenen‘.

„Hier in Afrika hat die Frauenbewegung, von der ihr in Europa soviel erzählt, noch nicht Fuß gefaßt, oder vielmehr, hier beschränkt sie sich darauf, daß die Männer ihren Frauen die größtmögliche Bewegung schaffen, indem sie ihnen alle Arbeit aufladen, die ihnen nicht paßt.“ (BEEKER 1909, S. 91)

Da diese Einstufung des Verhältnisses von afrikanischen Männern und Frauen untereinander ebenso projektiv sein dürfte, wie die oben zitierte, läßt die rhetorische Verdrehung des Begriffs ‚Frauenbewegung‘ eindeutige Rückschlüsse auf die Haltung des Sprechers zu der politischen Frauenbewegung in seinem Heimatland zu, wenngleich er – wie zitiert – das Gegenteil beteuert, nämlich die uneingeschränkte Hochschätzung der deutschen Frau zu betreiben.

Die ‚Frauenfrage in den Kolonien‘ zeitigt historisch gleichzeitig progressive wie auch konservative Tendenzen in bezug auf den Emanzipationsprozeß der Frauen. Das mit der kolonialen Frauenfrage propagierte Frauenbild dokumentiert den ambivalenten Prozeß der politischen Emanzipation und Subjektivierung der Frau. Dieses sozial-historisch vorgegebene Konfliktpotential findet im Mädchenreiseroman seinen jeweils individuellen Ausdruck. In den vorgestellten Texten kommt es eindrucksvoll in der Figur VOLLRADs zur Anschauung, für den in der Fremde die Bedeutung von Weiblichkeit und die Wahrnehmung von Frauen desto heftiger ins Wanken gerät, je mehr seine Tochter als weibliches Subjekt für ihn unübersehbar wird. „Das Sträuben bewußter Hilflosigkeit gegen das drohende Unabänderliche war deutlich in seinem Gesicht zu lesen.“ (KOCH 1916/18, S. 269)

Die Ankündigung von HANNAs eigenem Begehren im Text wird von ihrer Familie nicht offen als Ausdruck von Subjekthaftigkeit interpretiert, weil sie davon ausgeht, daß HANNA, ob verheiratet oder nicht, sowieso nur zum Haushalten da sei. Für die aufmerksame Leserin – auch für die historische – stellt diese Szene aber ein Vexierbild dar, das die Frau einmal in ihrer Funktionalität für den Mann und seine gesellschaftliche Positionierung, ein anderes Mal als eigenständiges (gesellschaftliches) Subjekt zeigt oder lesbar macht. Als Vexierbild ist die vorgestellte Szene Metapher für eine historische Situation, in der die Frau sich aus einem Zustand der Ohnmacht, der politischen Bedeutungslosigkeit und der gesellschaftlichen Unsichtbarkeit heraus-

zulösen beginnt. In den vorgestellten mädchenliterarischen Diskursen über die koloniale Frauenfrage wird dieser Prozess transparent. Die Ambivalenz zwischen gesellschaftlicher Mission und Submission der Frau ist diesen Texten in besonderer Weise eingeschrieben.

## Quellen und Literatur

### Primärtexte

- AUGUSTI, B.: Zwillings-Schwestern: Erlebnisse zweier deutscher Mädchen in Skandinavien und England; für das reifere Mädchenalter. Mit vielen Abbildungen von Prof. Woldemar Friedrich. Leipzig 1891.
- BAKE, E.: Schwere Zeiten. Schicksale eines deutschen Mädchens in Südwestafrika. München 1913.
- BEEKER, K. VAN: Heddas Lehrzeit in Süd-West: Erzählung für Mädchen. Stuttgart 1909.
- BROCKMANN, C.: Briefe eines deutschen Mädchens aus Südwest. Berlin 1912.
- FRANKEN, E.: Maria Leonas deutsche Heimat. (1913) 4. Aufl., Stuttgart/Berlin/Leipzig 1915.
- HODANN, V.: Auf rauhen Pfaden. Schicksale einer deutschen Farmerstochter in Deutsch-Südwest-Afrika. Mit einem Buntdruckbild und drei Textbildern. Dresden 1910.
- KOCH, H.: Die Vollrads in Südwest: eine Erzählung für junge Mädchen. Mit 4 Einschaltbildern in Tondr. von Max Vogel. (1916) 7. Aufl., Stuttgart/Berlin/Leipzig 1918.

### Weitere historische Quellen

- ANONYM: Deutsche Frauen in den Kolonien. In: Die Gartenlaube (1905), S. 160.
- BÄUMER, G.: Frieda von Bülow. In: Die Frau: Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit 16 (1908/09), S. 407–412.
- BROCKMANN, C.: Die deutsche Frau in Südwest-Afrika. Ein Beitrag zur Frauenfrage in unseren Kolonien. Berlin 1910.
- BÜLOW, F. FREIIN VON: Reiseskizzen und Tagebuchblätter aus Deutsch-Ostafrika. Berlin 1889.
- DIES.: Eine deutsche Frau im Innern Deutsch-Ostafrikas. In: Die Frau 10 (1902/03), S. 647–650.

- ECKENBRECHER, M. VON: Was Afrika mir gab und nahm. Erlebnisse einer deutschen Ansiedlerfrau in Südwestafrika. Mit 16 Bildtafeln und einer Karte. Berlin 1907.
- FREUD, S.: Über die weibliche Sexualität. (1931) In: Gesammelte Werke, Bd. 14. Frankfurt a.M. 1966, S. 515–537.
- FUNKE, A.: Deutsche Frauen für Südwestafrika. In: Daheim 44 (1908), Nr. 22, o.S.
- LILIENCRON, A. VON: Kriegsklänge der Kaiserlichen Schutztruppe in Deutsch-Süd-West-Afrika. Illustrationen unter anderem vom ehemaligen Reiter Franz Spenker. Hamburg 1905.
- SIMMEL, G.: Zur Psychologie der Frauen. (1890) In: DERS.: Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter. Hrsg. und eingeleitet von H.-J. DAHME und K.CH. KÖHNKE. Frankfurt a.M. 1985, S. 27–59.
- DERS.: Das Relative und das Absolute im Geschlechter-Problem. (1911) In: DERS.: Schriften zur Philosophie und Soziologie ... Frankfurt a.M. 1985, S. 200–223.
- WAGNER, R.: Die deutsche Frau in den Kolonien. In: Westermanns Monatshefte 54 (1910), H. 108/1, S. 202–212.

### Forschungsliteratur

- BEAUVOIR, S. DE: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. (1951) Reinbek bei Hamburg 1995.
- BRINKER-GABLER, G./LUDWIG, K./WÖFFEN, A. (Hrsg.): Lexikon deutschsprachiger Schriftstellerinnen 1800–1945. München 1986.
- BUßMANN, H./HOF, R. (Hrsg.): Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften. Stuttgart 1995.
- CHRISTADLER, M.: Zwischen Gartenlaube und Genozid. Kolonialistische Jugendbücher im Kaiserreich. In: BECKER, J./OBERFELD, CH. (Hrsg.): Die Menschen sind arm, weil sie arm sind. Die dritte Welt im Spiegel von Kinder- und Jugendbüchern. Frankfurt a.M. 1977, S. 61–98.
- DIES.: Jungdeutschland und Afrika. Imperialistische Erziehung durch das Jugendbuch 1880–1940. In: BECKER, J./RAUTER, R. (Hrsg.): Die dritte Welt im Kinderbuch. Wiesbaden 1978, S. 36–57.
- FREDERIKSEN, E. (Hrsg.): Die Frauenfrage in Deutschland 1865–1915. Texte und Dokumente. Stuttgart 1981.
- GRÄNZER, S.: Kolonialreisen als Emanzipationschance? Weiblicher ‚Kultur‘-transfer in die deutschen Kolonien nach Afrika. In: JEDAMSKI, D. (Hrsg.): „... und tät das Reisen wählen!“: Frauen – Reise – Kultur. Zürich/Dortmund 1994, S. 262–281.

- GRENZ, D.: „Der Trotzkopf“ – ein Bestseller damals und heute. In: GRENZ/WILKENDING 1997, S. 115–122.
- GRENZ, D./WILKENDING, G. (Hrsg.): Geschichte der Mädchenlektüre. Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frau. Weinheim 1997.
- GRÜNDER, H.: Geschichte der deutschen Kolonien. 2., verb. und erg. Aufl., Paderborn/München/Wien/Zürich 1991.
- HABINGER, G.: Anpassung und Widerspruch. Reisende Europäerinnen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts im Spannungsverhältnis zwischen Weiblichkeitsideal und kolonialer Ideologie. In: JEDAMSKI, D. (Hrsg.): „... und tät das Reisen wählen!“ ... Zürich/Dortmund 1994, S. 174–201.
- HAUSEN, K.: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: CONZE, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart 1976, S. 363–401.
- HOF, R.: Die Grammatik der Geschlechter. *Gender* als Analysekategorie der Literaturwissenschaft. Frankfurt a.M./New York 1995.
- HONEGGER, C.: Die Ordnung der Geschlechter: die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. Frankfurt a.M. 1991.
- HUERKAMP, C.: Die Lehrerin. In: FREVERT, U./HAUPT, H.-G. (Hrsg.): Der Mensch des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M./New York 1999, S. 176–200.
- KLINGER, C.: Beredtes Schweigen und verschwiegenes Sprechen: Genus im Diskurs der Philosophie. In: BUBMANN/HOF 1995, S. 114–161.
- KUPPLER, E.: Weiblichkeitsmythen zwischen *gender*, *race* und *class*: True Womanhood im Spiegel der Geschichtsschreibung. In: BUBMANN/HOF 1995, S. 262–291.
- MAMOZAI, M.: Schwarze Frau, weiße Herrin. Frauenleben in den deutschen Kolonien. 13.–21. Ts. Reinbek bei Hamburg 1989.
- MERGNER, G./HÄFNER, A. (Hrsg.): Der Afrikaner im deutschen Kinder- und Jugendbuch: Untersuchungen zur rassistischen Stereotypenbildung im deutschen Kinder- und Jugendbuch von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus. 2. überarb. Aufl., Hamburg 1989.
- MOI, T.: Sexus, Text, Herrschaft. Feministische Literaturtheorie. Bremen 1989.
- PELLATZ, S.: Geschichte als Krieg und Abenteuer. In: Geschichtsbilder: Historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten; Ausstellung Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz. Berlin 2000, S. 115–132.
- SCHABERT, I.: Gender als Kategorie einer neuen Literaturgeschichtsschreibung. In: BUBMANN/HOF 1995, S. 162–205.
- SCHWARZER, P.: Weiße Frauen und ‚Negerweiber‘ in der Kolonialliteratur für die weibliche Jugend von der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg. In: MERGNER/HÄFNER 1989, S. 105–112.



- SODEN, K. VON: Auf dem Weg in die Tempel der Wissenschaft. Zur Durchsetzung des Frauenstudiums im Wilhelminischen Deutschland. In: GERHARD, U. (Hrsg.): *Frauen in der Geschichte des Rechts*. München 1997, S. 617–632.
- WILDENTHAL, L.: Mass-Marketing Colonialism an Nationalism: The Career of Else Frobenius in the >Weimarer Republik< and Nazi Germany. In: PLANERT, U. (Hrsg.): *Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegungen und Nationalismus in der Moderne*. Frankfurt a.M. 2000, S. 328–345.
- DIES.: „She is the Victor“: Bourgeois Women, Nationalist Identities and the Ideal of Independent Woman Farmer in German Southwest Africa. In: ELEY, G. (Hrsg.): *Society, Culture and the State in Germany, 1870–1930*. University of Michigan 1996, S. 371–396.
- WILKENDING, G.: Mädchenliteratur von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg. In: WILD, R. (Hrsg.) *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart 1990, S. 220–250.
- DIES. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Mädchenliteratur. Vom 18. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg. Eine Textsammlung*. Stuttgart 1994.
- DIES.: Mädchen-Kriegsromane im Ersten Weltkrieg. In: GRENZ/WILKENDING 1997, S. 151–172.
- DIES.: Die Pensionsgeschichte als Paradigma der traditionellen Mädchenliteratur. In: GNÜG, H./MÖHRMANN, R. (Hrsg.): *Frauen Literatur, Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Stuttgart 1998, S. 104–117; S. 681–683.
- DIES.: Abenteuerroman, Reiseerzählung, Biographie, historischer Roman und Kriegserzählung – Atypische Literatur für junge Leserinnen. In: GROEBEN, N.: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm (10. Sonderheft IASL)* Tübingen 1999, S. 161–174 (a).
- DIES.: Das bürgerliche Familienmodell im Spiegel der ‚klassischen‘ Pensionsgeschichte. In: EWERS, H.-H./WILD, I. (Hrsg.): *Familienszenen. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim 1999, S. 41–61 (b).
- DIES.: Geschichtserzählende Literatur für Mädchen bis zum Ende der Weimarer Republik. In: *Geschichtsbilder. Historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten*; Ausstellung Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz. Berlin 2000, S. 133–155.

Anschrift der Autorin:

Silke Kirch

Universität zu Köln, ALEKI

Bernhard-Feilchenfeld-Str. 11, 50969 Köln

E-Mail: kirch@em.uni-frankfurt.de

## **Erziehungsanstalt, Museum und Safaripark Die Welt der ‚Wilden‘ in der jugendlichen Reise- und Abenteuerliteratur der 20er und 30er Jahre**

Die literarische Verarbeitung von Fremdbildern in den 1920er und 1930er Jahren stellt sich als Amalgam ihrer langen Vorgeschichte dar. Das reise- und abenteuerliterarische Inventar der Zeit zeigt die Präsenz alter Bilder des Fremden, zum Teil neu ausgelegt und in ihren unterschiedlichen Fragmenten neu kombiniert. Angepaßte Traditionalität der Fremdenbilder, die zielstrebige Selektion von Beobachtungen aus der Vielfalt des Gebotenen und die sich selbst beglaubigende Sicht auf das Fremde durch die kommerzielle Vervielfältigung einander ähnlicher Texte sind mit drei historischen Phänomenen vernetzt.

Prägend für die Artikulationsmuster der Fremdheit ist erstens die Fachgeschichte der Ethnologie, die mit dem Evolutionismus, vor allem aber mit dem Diffusionismus neue ethnographische Konzepte liefert, ältere Vorstellungen wie die von den zivilisationsgeschichtlichen Stufen wissenschaftlich zu untermauern glaubt und diese Denkmuster populär macht (KOHL 1993, S. 132–137; WIENER 1990, S. 43 f.). Zweitens stieg im Gefolge der kolonialen Beziehungen der Anteil von Reiseberichten und Abenteuererzählungen mit Schauplatz Afrika deutlich an. Lange galt Afrika als der unbekannte Kontinent, zunächst, weil er unerforscht war, dann, weil die Zirkulation von Informationen stockte: „Jeder Knabe kennt die Urwälder und Prärien Nordamerikas. Die Negerstämme aber sind nur den wenigsten bekannt.“ (FALKENHORST o.J., S. 5 f.) Nun aber kann HALM im Vorwort zu SCHOMBURGKS *Mein Afrika* konstatieren:

„Wie lange ist es her, daß man Afrika den ‚dunklen‘ Weltteil nannte und seine Landkarte größtenteils als ‚Terra incognita‘ bezeichnet werden mußte? Wir alle erinnern uns doch sehr wohl. Inzwischen hat sich darin vieles geändert. ‚Caput Nili‘, die langgesuchte Nilquelle ist gefunden. In der Sahara unternimmt Herr Citroen Vergnügungsfahrten mit Autos und errichtet Luxushotels. Die Italiener und andere sind dabei, uralte Städte vom Schutt der Jahrtausende zu befreien.“ (SCHOMBURGK 1928, S. 7)

Neben fach- und kolonialgeschichtlichen Prozessen bedingt drittens die schon im 19. Jahrhundert begonnene Kommerzialisierung des literarischen Marktes eine für die Etablierung des modernen Kulturbetriebes charakteristische *Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen*: Kennzeichnend sind Wiederauflagen – mit oder ohne Bearbeitung – tradierter Texte, Kompilationen oder die Veröffentlichung ausgewählter Teile eines Gesamtwerks. Inhaltlich prägt das vielfältige Gattungsnetz (BECKER 2000, S. 38–42) eine charakteristische Überlagerung und Vermischung von Spannung und Information, von Realität und Fiktion, sowohl auf der Ausstattungsges- als auch auf der Textebene. Vertrieben werden kontaminierte Formen von Reise, Abenteuer und Tiergeschichte, als spezifische Mischungen von sachlichem Bericht und poetisierender Erlebnisdarstellungen, in der Adressierung variierend. Dazu tragen auch die seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts aufgrund technischer Entwicklungen immer häufiger werdenden Titelillustrationen bei, die hinter buntem Einband manchen Aufguß, manche Kompilation eingeführter Versatzstücke bieten.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Darstellung charakteristischer Segmente dieses Netzes und fokussiert die mehr oder weniger authentischen oder fiktiven Realisierungen, die sich dem afrikanischen Kontinent widmen. Nach einer Skizze ihrer Platzierung im Kulturbetrieb kennzeichnet der Beitrag die Artikulationsmuster der Fremdheit. Im Anschluß wendet sich der Beitrag der Pädagogisierung des Kulturkontakts zu und schließt mit der Beobachtung, daß die Wertschätzung der Flora und Fauna zur Marginalisierung der indigenen Bevölkerung führt.

## 1 Afrika und der moderne Kulturbetrieb

Einen guten Einblick in die Zirkulation literarischer Fremdenbilder im Literaturbetrieb gewähren neben der klassischen Textinterpretation die Analysen von Produktionsprofilen reise- und abenteuerliterarischer Akteure (vgl. zu literarhistoriographischen Rekonstruktionsverfahren BECKER 2000, S. 11–56). Zwei Merkmale der reise- und abenteuerliterarischen Produktion fallen dabei insbesondere auf: die unspezifische oder Mehrfachadressierung und die Unschärfe der Gattungsgrenzen.

Seit dem 19. Jahrhundert kennzeichnet gerade die Abenteuer-, aber auch die Reiseliteratur die gleichzeitige Adressierung an sowohl Jugendliche als auch Erwachsene – auf paratextueller wie auf textueller Ebene (ebd., S. 116–

125). Im kommerziellen Interesse verzichten die Verleger auf Distinktionen, um mit Titel, Aufmachung, Einordnung in eine Verlagsreihe, also in den Paratexten (GENETTE 1989), alle potentiellen Leser anzusprechen. Viele Reise- und Abenteuererzählungen für Erwachsene werden überdies in jugendliterarischen Reihen verwertet. Popularität signalisiert etwa BERGERS *Der heilige Nil* (1924), gekürzt, bearbeitet, in Einheitskurzschrift übertragen und veröffentlicht in der „Stenographischen Schülerbücherei“.<sup>1</sup> In einem Vorwort eines nicht eindeutig an die Jugend gerichteten Reiseberichts heißt es: „Sollte es mir gelingen, durch meine einfache Schilderung unter der heranwachsenden Jugend Rekruten für die Pionierarbeit in fernen Weltteilen zu gewinnen, so sehe ich mich dadurch für all meine Mühe und Arbeit in reichem Maße belohnt.“ (SCHOMBURGK 1910, S. XIV)<sup>2</sup> Nicht mehr eingeschlossen in diese weite Adressierung sind seit etwa der Jahrhundertwende allerdings die Leserinnen. Während im 19. Jahrhundert geschlechtsspezifische Ausgrenzungen in Titel oder Reihentitel nur in Ausnahmen vorgenommen werden, vollzieht sich in den 20er Jahren eine Maskulinisierung der Abenteuerliteratur. Parallel dazu waren mehr und mehr eigens für Mädchen verfaßte Reise- und Abenteuererzählungen und -romane entstanden (WULF 1996, S. 267–295; KIRCH i. d. Bd.).

Gattungsbezogen verbindet die Realisierungen weniger der Formaspekt als vielmehr ein umfassendes sozio-ethnographisches Interesse. Dadurch entstehen oft fließende Übergänge von Information und Unterhaltung<sup>3</sup> und ein je konkret auszulegendes Verhältnis von Faktizität und Fiktionalität als ein typisches Begleitphänom reise- und abenteuerliterarischer Publikationen (BRENNER 1989, S. 9). Die Profile von OTFRIED VON HANSTEIN, HANS ANTON ASCHENBORN, JOSEF VIERA, ARTHUR BERGER und HANS SCHOMBURGK dokumentieren die typischen Merkmale der Doppeladressierung, der Allianzen zu anderen Gattungen oder Subgattungen und nicht zuletzt die Produktionsdichte des modernen Autortypus, der vielfältige Druckmedien bedient und eine Art Patchwork-Subsistenz-Sicherung betreibt. Was die Adressierung

- 
- 1 KLOTZ 1990 ff., Nr. 397/1-133 zu weiteren jugendliterarischen Verwertungen BERGERS sowie die Beispiele in diesem Abschnitt.
  - 2 Hier soll nicht verschwiegen werden, daß die Pionierarbeit im Töten des afrikanischen Wildbestandes, im Kartographieren und in rudimentären, oberflächlichen ethnographischen Berichten besteht.
  - 3 Neuerdings konstatiert die aktuelle Leseforschung, daß Information oder Unterhaltung Lesemodi darstellen, die nicht durch Gattungszuordnungen fixiert sind (PECH 1999; SCHÖN 1999). Gerade im abenteuerliterarischen Netz mit seinen Allianzen zu Reisen und Geschichte scheinen sich diese beiden Funktionen des Lesens zu vermischen. Dem steht eine schreibstrategische Differenzierung nicht entgegen.



betrifft, ist nur HANSTEIN als genuiner Jugendschriftsteller zu bezeichnen, VIERA war Afrikareisender und Soldat in der Truppe LETTOW-VORBECKS, BERGER und SCHOMBURGK waren Jagd- und Forschungsreisende, die rege über ihre Erfahrungen publizierten, beide auch kinder- und jugendliterarische Realisierungen vorlegten. Ebenso verhält es sich bei ASCHENBORN, der viele Jahre Afrika bereist und dann dort auf einer Farm gelebt hatte.

HANSTEINS (1869–1959) Produktion ist typisch für einen der Jugendliteratur zugewandten Akteur (KLOTZ 1990 ff., Nr. 2329/1-58), denn sie ist weniger thematisch und gattungsspezifisch als vielmehr adressatenspezifisch organisiert: HANSTEIN bietet daher – z.T. unter Pseudonym – ein breites Spektrum an Realisierungen unterschiedlicher Gattungen und ist als Verfasser, Kompilator und Bearbeiter aktiv und indiziert einen größeren Anteil seiner Produktion als informativ und belehrend, z.B. durch Verweis auf die Verwendung *amtlicher Berichte*, *Mitteilungen von Augenzeugen* oder auf *hinterlassene Papiere und Berichte*. Seine Bearbeitung von (seines Großvaters) EHRENBURGs Afrikareise (1820–1825) für die Reihe „Sammlung interessanter Entdeckungsreisen“ ist Beispiel für die Revitalisierung älterer Texte. Beleg für die Institutionalisierung des Interesses am Exotischen und Abenteuerlichen sind ferner auch die Reihen, in denen HANSTEINS Publikationen erschienen wie „Durch Steppen und Urwald“ oder „Kolonial-Bücherei“. Annonciert sind seine Realisierungen als „Wild-West-Roman“, „Zukunftsroman“, als „Seeräubererlebnis“ oder „Reise-Erzählung“ und dokumentieren damit die Allianzen von Reise und Abenteuer und von Technik und Abenteuer. Im Gegensatz zu den anderen hier vorgestellten Akteuren, konzentriert sich HANSTEIN nicht auf Afrika, sondern dehnt sein erzählerisches Interesse auch auf Zentral- und Südamerika, den asiatischen Kontinent oder Australien aus.

VIERA, eigentlich JOSEF SEBASTIAN VIERASEGERER (1890–1970), hat ebenfalls eine umfangreiche Kinder- und Jugendbuchproduktion vorgelegt und war noch nach dem 2. Weltkrieg an der Zirkulation von literarischen Exotismen beteiligt (KLOTZ 1990 ff., Nr. 771/1-114). Zwar ist auch seine Produktion thematisch aufgefächert, doch dominiert bei ihm das abenteuerliterarische Moment stärker als bei HANSTEIN, was auch biographisch motiviert sein mag (ROTH 1991). Bei VIERA finden sich Realisierungen wie die Abenteuer-Erzählungen *Aufbruch in Batongoland* (1930) und *Bana Sikukuu* (1924) – in neuer Ausgabe als *Der afrikanische Waldläufer* titulierte. Diese paratextuelle Strategie praktizierte z.B. auch bereits FALKENHORST, der seine Erzählung *Der afrikanische Lederstrumpf* (1888) mit der populären abenteuerliterarischen Referenz von JAMES F. COOPER assoziiert, um so die Gat-



tungszugehörigkeit anzuzeigen. VIERAS *Der afrikanische Robinson* (1927) – zunächst als *Bigirimana* (1924) herausgekommen – suggeriert im erzählerischen Rahmen des revitalisierten Modells der Robinsonade eine realistische Handlung: Inhalt und Aufmachung des Buches betonen den belehrenden Charakter der Robinsonade, mit der der Verlag auch für die Fortsetzung *Die Siedlung des afrikanischen Robinson* (1928) wirbt:

„Das Leben und Treiben der Neger, ihren eigentlichen Charakter, soweit es sich um Eingeborene handelt, die noch nicht von den Weißen verdorben sind, fremde Länder und Völker, ihre Sitten und Gebräuche, die Tiere des Urwaldes, all das lernt man aus den Erzählungen Vieras kennen.“ (VIERA 1927, S. 222, Verlagswerbung).

Die beiden aufstrebenden jungen Menschen BERN und ROLF, Maschinenbauer und Ingenieur, wollen mit ihrem Direktflug Kairo-Kapstadt, „den Ruhm der mechanischen Kultur um eine Gewindelänge höher ... schrauben, eine Höchstleistung ... erzielen, Ehrgeiz ... befriedigen, Entfernungen, die der Schöpfer in sein Werk gelegt, zunichte ... machen“ (ebd., S. 7). Sie müssen notlanden, verlieren Flugzeug und Gepäck und müssen sich in der Wildnis ohne alle Hilfsmittel, ohne Kleidung gar, durchschlagen. ROLF stirbt, und BERN gründet mit einigen verlässlichen ‚Wilden‘, die ihrerseits die Unterdrückung durch einen rohen, unkultivierten Herrscher abschütteln wollen, eine Kolonie, in der er Arbeitsteilung, Bewässerung und viele andere von ihm für Modernisierungen gehaltene Änderungen einführt. Die Abneigung der durch den Kulturkontakt deformierten ‚Wilden‘ führt zu groben oppositionellen Rastern: Gegenüber den reformwilligen ‚Wilden‘ aus BERNs Dorf repräsentieren die *Küstenneger* die Degeneration des Schwarzen. Da muß BERN etwa erkennen, „daß dieser Neger, wie die meisten Küstenleute, die von der abendländischen Kultur nur das Schlechte annehmen, ein völlig minderwertiger Kerl war.“ (Ebd., S. 171) Die Beschimpfungen im Kampf der beiden indigenen Gruppen spiegeln die Urteile der Weißen wieder: „‘Buschneger!’ ‚Wilde!’ ‚Ihr seid Affen! Oh, ihr seid weniger als Dreck!’“ (Ebd., S. 187)

Afrikadominanz und den Weimarer Trend zum Sportiven verbindet VIERA in *Waldläufers Jugendland*, das als *Ein Buch vom Wandern, Spiel und Sport* (1927) zu afrikanischen Abenteuerspielen anleitet. Abenteuer funktionalisiert VIERA vielfach für politische Zwecke, wie z.B. mit *SA-Mann Schott* (1933) und *Utz kämpft für Hitler* (1933) oder in Kolonialerzählungen, die z.T. in eigenen Reihen institutionalisiert sind wie „Afrika-Bücherei. Schriftenreihe des Reichskolonialbundes“ oder in „Wild-Süd-Reihe“ und „Die Kolonien rufen“. Daneben bearbeitete VIERA ältere Referenzen von

GERSTÄCKER oder RUPPIUS und produzierte Sammelbände mit Texten populärer Akteure wie *In afrikanischer Wildnis* (1939) mit Berichten und Erzählungen von VIERA und ASCHENBORN.

Der 1888 geborene HANS ANTON ASCHENBORN, ursprünglich Reisender und Kolonist, findet durch die Dokumentation seiner Erfahrungen zum Schreiben. Der „Afrikamaler“ (Untertitel) war nicht nur Reisender, Farmer und Publizist, sondern auch als Illustrator tätig und vertrieb auch entsprechende Kunstmappen.<sup>4</sup> Einige seiner Texte erschienen auch in holländischer Übersetzung, zumindest eine Realisierung wurde in Kapstadt in englischer Sprache publiziert. Im Rahmen seiner publizistischen Tätigkeit entstanden auch kinder- und jugendliterarische Texte. Im Zuge dieser Verwertung des Gleichen für unterschiedliche Lesergruppen und Publika veröffentlichte ASCHENBORN zahlreiche afrikanische Tiergeschichten. Die erfolgreichsten Tiererzählungen ASCHENBORNS versammeln das reich illustrierte *Onduno und andere afrikanische Tiergeschichten* (1922), das bis 1928 insgesamt sieben Auflagen erfuhr, sowie der Band *Satan und andere afrikanische Geschichten* (1923), der 1930 in der 8. Auflage herauskam. Außer diesen Tiergeschichten produzierte er Sammelbände mit Erzählungen wie das im Titel VOLKMANN-LEANDER zitierende *Am afrikanischen Kamin oder Mardádi und andere Kolonialerzählungen* (1927). Zahlreiche Realisierungen – zumeist nur im Umfang von 32 Seiten, also im Heftchen-Format – erschienen in der Reihe „Aus weiter Welt“: so auch *Mit Auto und Motorrad durch Wildafrika. Nach eigenen Erlebnissen* (1930), das 1935 noch einmal aufgelegt wurde. Wichtig sind vor allem ASCHENBORNS „Selbsterlebensberichte“ wie *Die Farm im Steppenlande* (1925), *Durchs verbotene Afrika vom Kilimandscharo zum Nil 1924/25* (1925), *Afrikanische Buschreiter* (1926). Diese autobiographischen Dokumente kennzeichnet eine charakteristische Mischung von nüchternen und humoristischen Berichten und poetisierenden Beschreibungen der Landschaft. Sie sind z.T. mit Photographien ausgestattet, die das Authentische der Erlebnisse wirkungsvoll beglaubigen. Ob es sich dabei um ein singuläres Zeugnis, eine sich wiederholende Situation oder um eine Ausnahme handelt, der dann Alltäglichkeit attestiert wird, ist nicht sichtbar: Der dokumentarische Photobeleg suggeriert wie so oft die tatsächliche und weite Verbreitung eines Phänomens (WIENER 1990, S. 73).

---

4 Neben der *Löns-Mappe*, die sein breites Produktionsspektrum dokumentiert, verarbeitete ASCHENBORN seine Afrika-Eindrücke in der in Swakopmund erschienen Mappe *Afrikanische Tierköpfe* sowie in *Aschenborns Afrikamappe* (vgl. die Verlagswerbung in DERS. 1925a).

Diese Praxis ist in den Publikationen SCHOMBURGKS und BERGERS noch stärker ausgeprägt. ARTHUR BERGER (1871–1947), der auch unter dem Pseudonym CH.H.A. PALMIÉ publizierte, als promovierter Arzt und als Jäger und Zoologe unterwegs in Afrika und Asien, veröffentlichte wie ASCHENBORN sowohl Realisierungen für Kinder als auch für Erwachsene, für das jüngere Publikum insbesondere Geschichten aus der afrikanischen und asiatischen Fauna wie *Exotische Tiergeschichten* (1924), aber auch die Märchensammlung *Kind und Tier* (1912). An Jugendliche richten sich die beiden Bände *Jochen Petersens Abenteuer in Indien und Sumatra* (1922) und *Jochen Petersens Afrikafahrt. Jagd- und Kriegserlebnisse eines jungen Deutschen* (1920; <sup>4</sup>1922). Wie für viele Akteure typisch, war BERGER auch als Herausgeber und Bearbeiter tätig: *In Tälern und Höhen des Himalaja* (1926) ist zugleich Dokument der Mehrfachverwertungen und Wiederauflagen, wie sie gleichzeitig mit den Neuproduktionen auf dem Markt zirkulieren. BERGERS eigene Reiseberichte *Aus einem verschlossenen Paradiese* (1920), *In Afrikas Wildkammern* (1922) und *Der Heilige Nil* (1924) wurden mehrfach aufgelegt. In typischer Manier legt BERGER im Vorwort das Verhältnis von Faktizität und Fiktionalität fest. Er wolle aus seinen „Tagebüchern wahrheitsgetreu“ berichten, denn das sei „der Hauptfaktor, auf den es dem modernen Reisenden ankommen muß“ (BERGER 1920, S. V). Gelegentliche Ausflüge ins Fiktive aber werden von diesem Wahrheitsanspruch nicht berührt, denn „um so schöner liest sich dann so ein Buch, wenn es von Gefahren und Abenteuern mit wilden Bestien erzählt“ (ebd.). BERGERS *In Afrikas Wildkammern* sei – so SCHILLING im Vorwort – von „sachliche[r] Schlichtheit und Wahrhaftigkeit“ (BERGER 1922, S. XVI) und überrage die „Fülle in- und ausländischer Veröffentlichungen der letzten Zeit“ durch seine „einfache, schlicht-wahre, den tatsächlichen Erlebnissen entsprechende Schreibweise. ... Hier haben wir es zu tun mit einer schlichten Schilderung von Tagen und Nächten, erlebt inmitten der ‚Wildkammern‘ Ostafrikas, getreu im Worte wie im Bilde“ (ebd., S. XII). Ähnlich beabsichtigte SCHOMBURGK in *Wild und Wilde*, „mit den einfachen Worten eines Jägers und Reisenden“ seine „Erlebnisse wahrheitsgetreu“ (SCHOMBURGK 1910, S. XI) zu schildern.

Faktentreue und Authentizität gelten als selbstverständlich, die Subjektivität der Erfahrung als legitimiert und die Darstellung durch die scheinbar angewachsene Kenntnis der fremden Welten als von epistemischen Restriktionen entlastet. BERGER versammelt in *Aus einem verschlossenen Paradiese* Berichte seiner verschiedenen Reisen, die ihn nach Amerika, Hawaii, Japan, China, Korea, Australien, Samoa, Neuseeland, Java, Indien, Ceylon und schließlich auch in den Sudan und nach „Deutsch-Ostafrika“ führten: Auf ei-

ner beigelegten Weltkarte wird mit dicken roten Linien, die eindrucksvolle Ausmessung der Welt nachgehalten. Die kompakte Zusammenstellung suggeriert Weltläufigkeit und die Ruhelosigkeit des Kosmopoliten – eine mentalitätsgeschichtlich relevante Figur der Weimarer Zeit –, dokumentiert aber zugleich den Trend zu den immer stärker touristisch angelegten Reisen. Die Reiseattraktion besteht für BERGER vornehmlich in der Jagd, und so säumen Tierleichen seinen Weg durch die Welt. Dieses Reisemotiv artikuliert sich folgerichtig auch im Titel wie in *In Afrikas Wildkammern*, dessen Kompositum förmlich kanonisiert wurde: *Jagden und Fahrten in Afrikas Wildkammern* nennt sich auch eine Realisierung von VIERA, die 1934 in der Sammlung „Aus weiter Welt“ des Enßlin & Laiblin-Verlags erschienen war, in der nun wiederum 1938 SCHOMBURGKS *In Afrika Wildkammern. Mit Kamera und Büchse in Urwald und Busch* herauskam.

Charakteristisch für die allgemeine Mehrfachverwertung ist das Produktionsprofil von SCHOMBURGK (1860–1947) ohnehin: Er verfaßte vermutlich zwar keine eigens an die Jugend adressierte Realisierung, doch wurden aus seinen Reiseberichten Teile für die Jugend gesondert, und zwar allesamt in der Reihe „Aus weiter Welt“ publiziert (KLOTZ 1990 ff., Nr. 6534/1-6). Die Titulierungen markieren zum einen die Beglaubigungsstrategie der Expertise, zum anderen die Nähe von Reise und Abenteuer wie *Afrikanische Abenteuer. Reise- und Jagderlebnisse im Schwarzen Erdteil* (1930) oder *Im Kampf mit Afrikas Riesen. Von Afrikaforscher Hans Schomburgk* (1929) – eine 32 Seiten umfassende Auswahl seiner Elefantenjagderzählungen. Generell eignen sich Sammlungen von abgeschlossenen Texten mit heterogenen Schreibstrategien- und -zielen in ihrer episodischen Struktur für Mehrfachverwertungen.

Inhaltlich bieten sämtliche Produktionen das, was auch die analysierten Produktionsprofile im Gesamten kennzeichnet: eine Mischung von nüchternen Reiseberichten, autobiographischen Erfahrungen, von Ethnographischem, spannenden Jagdabenteuern, krimiähnlichen Erzählungen und dramatischen Begegnungen. Landschaftsbeschreibungen können mit naturchwärmerischen Passagen über Licht, Farben und Naturansichten eher der Deskriptionsästhetik zuneigen, aber auch sehr funktionsorientiert ausfallen, wenn es um Pragmatisches wie Wasser- und Wildvorkommen oder die Gefahr feindlicher oder räuberischer Übergriffe geht. Solche Realisierungen belegen ein Interesse am sozio-ethnographischen Erzählen, wie es schon der ‚Exotische Realismus‘ des 19. Jahrhunderts kannte (vgl. zum Begriff des Exotischen Realismus BECKER 2000). In den 1920er Jahren ist das Sachinteresse vielfach an ein (auto-)biographisches Schreibkonzept gekoppelt, das den Trend zu Psychologisierung und Subjektivität literarisch verarbeitet. Be-



glaubigungen liefern auch hier die Bestätigungen von Augenzeugen und die direkte Teilhabe am Geschehen. Identität von Schreiben und Erleben dokumentieren dabei Titelemente wie „Afrikaforscher“ (SCHOMBURGK) und „Afrikamaler“ (ASCHENBORN) oder Hinweise darauf, daß der Verfasser auch Photograph oder Illustrator ist. Die Sicherheit über die dokumentarische Treue und die garantierte Authentizität steigern Spannung und Abenteuer, wobei der europäische Augenzeuge dem Publikum ein besonders geeigneter Beobachter ist, weil er dessen Mentalität teilt.

## **2      Tradierung und Anpassung: Artikulationsmuster der Fremdheit**

Diese Ich-Erzählungen der 1920er und 1930er Jahre greifen massiv auf die bekannten Fremdenbilder der vergangenen Jahrhunderte (BECKER 1990) zurück. Die Akteure bedienen sich an einem umfassenden Bildrepertoire über den häßlichen oder schönen, den unkultivierten, animalischen, barbarischen oder den kindlichen ‚Wilden‘. Der dem zivilisierten Europäer überlegene Wilde ist eher den Bewohnern der Südseeinseln, vor allem aber den nord-amerikanischen Indianern vorbehalten – ein Beleg dafür, wie sehr das Bild der ‚Wilden‘ jeweils an das erzählerische Interesse angepaßt wird. Denn in Wirtschafts-, Sozial- und politischer Organisation bestehen zwischen den Ethnien kaum Unterschiede.

Die Beschreibungen sind zumeist eingebettet in eine schlichte ethnographische Struktur, die schon das enzyklopädische Interesse des 18. und frühen 19. Jahrhunderts kannte. Der simple Aufbau geht fast stets nach dem gleichen summierenden Muster vor: Die Beschreibung beginnt mit der Physiognomie der Menschen, die dann in ihrer ästhetischen Erscheinung nach westlichen Schönheitsvorstellungen bewertet wird. Je geringer die Abweichung vom europäischen Standard, je heller die Haut und je größer die Entfernung vom ‚Negertypus‘, desto stärker behagt das Äußere. Das sieht z.B. THORBECKE in seiner Beschreibung der Bamum so: „Zum Teil sieht man überraschend große, schöne Menschen, die wenig von dem Gesichtstypus haben, den wir negerhaft nennen.“ (THORBECKE 1931, S. 49). In der Regel schließt sich hier ein Urteil über die moralische Stufe der Kultur an, das an Eigenschaften wie Ehrlichkeit und Mut, vor allem aber an der Sozialorganisation festgemacht wird. Diese wird gerne mit dem Sexualverhalten gleichgesetzt: Das Fehlen eheähnlicher Bündnisse oder praktizierte Polygynie zie-



hen notwendig die moralische Deklassierung nach sich. Ausnahmen werden nur bei auffallender Schönheit gemacht. Zur Vervollständigung können dann noch Informationen über die politische und wirtschaftliche Organisation folgen, wobei bewertet wird, ob die Bewohner als bequem oder tüchtig gelten können. Wahlweise werden auch auffällige Gebräuche oder Riten beschrieben, darunter vor allem Bestattungsrituale und Götterdienste.

Die Verfasser legen sich charakteristischerweise nicht auf nur ein bestimmtes Beschreibungs- und Wahrnehmungsmuster fest: Mit ihrer Selektion aus den möglichen Perspektiven unterstreichen sie vielmehr die Gültigkeit und die Angemessenheit ihres Urteils. Die Ko-Präsenz der Bilder des Fremden bietet zugleich die Möglichkeiten das gesamte ‚Feld‘ oppositionell zu strukturieren: Die binäre Gegenüberstellung von schön und häßlich, moralisch und amoralisch oder kulturiert und animalisch führt zur Einteilung der Bevölkerung in akzeptable und hoffnungslose Repräsentanten ihrer eigenen Kultur. Das tradierte Bilderrepertoire wird dahingehend modifiziert, dokumentiert aber nach wie vor Einförmigkeit und Stereotypie der Artikulationsmuster im Kontext von Schönheit, Häßlichkeit und Moralität. Im Fokus der Zeitkritik steht die kulturelle Deformation der ‚Wilden‘.

Die Häßlichkeit der indigenen Bevölkerung galt Reisenden fast schon immer als eine Beleidigung des eigenen Auges – die Landschaft ist schön, Flora und Fauna bieten berückende Eindrücke, aber die Physiognomien der Bevölkerung stören häufig den ästhetischen Genuß. Die Semantik schließt an barocke Beschreibungen des *Curiösen* an:

„Kabinka war ein Boy unbestimmten Alters, der schon seit meiner Dienstzeit in Mumbwa für mich arbeitete. Dem Aussehen nach schien er ein Kongozweig zu sein, mit einem riesigen Wasserkopf. Jedenfalls hätte er sich im Panoptikum als Zwerg sehen lassen können.“ (SCHOMBURGK 1910, S. 83)

Typisch ist ferner ein nach Solidarität mit dem Leser heischender Ton, der sich oft in humoristischen Wendungen, Wortspielen und Zweideutigkeit artikuliert:

„Die Eingeborenen waren Christen ... Merkwürdigerweise wirkte das Christentum nicht ‚anziehend‘, ich meine, es schrieb nicht vor, daß die Menschen Kleider tragen müssen, und das halte ich, besonders hier [Uganda; S.B.] für eine sehr große Unterlassungssünde: Diese Menschen haben nämlich, vor allem die Frauen, außer dem häßlichen Gesicht noch einen so abscheulichen Körper, daß man schon aus ästhetischen Gründen Kleiderzwang einführen sollte!“ (BERGER 1922, S. 247)

Die Missionierung beurteilt BERGER allerdings nicht unkritisch. Vielmehr macht beim Besuch einer „vollständig christlichen Bevölkerung“ diese zwar einen „ziemlich kultivierten Eindruck“, doch entdeckt er auch Nachteile der Domestizierung: „Sehr unangenehm berührte uns aber, daß die Männer und Frauen, die uns begegneten, das Knie vor uns beugten, mir sind freie Wilde lieber.“ (BERGER 1924, S. 57) Idealerweise bleibt die native Reinheit bei gleichzeitiger Assimilation europäischer Arbeitsmentalität und -techniken erhalten, das Ursprüngliche soll dabei nicht verloren gehen. Die häßlichsten und moralisch untauglichsten Schwarzen sind zumeist jene, deren ohnehin nicht hoch bewertete Fähigkeiten im Kulturkontakt endgültig untergehen. Das schon erwähnte Negativbild ist der sogenannte Küstenneger. Die Amalgamierung der von den Weißen übernommenen und der eigenen schlechten Eigenschaften produziert für die zeitgenössischen Beobachter einen verlogenen und aufsässigen Menschenstamm: „Das gemischte Küstenvolk wollte mit mehr Vorsicht genossen sein [als die Wangoni; S.B.], und dessen Vertreter wußten auch zur Genüge, daß ich nicht mehr auf jeden verstorbenen Großvater hereinflie, dem zu Ehren die ‚Sadaka‘, die Leichenschmauskosten gepumpt werden sollten.“ (PENTZEL 1941, S. 12) Auch als Arbeitskräfte taugen diese ‚Mutanten‘ weniger, und so muß man bei ihnen „scharf aufpassen ..., daß sie nicht von Mäusefraß verdorbene Flocken und dürre Blätter unter das Erntegut mengten“ (ebd., S. 6). Die *Küstenleute* werden zur Chiffre der Degeneration: Die „Valovale scheinen vor den Europäern recht wenig Respekt zu haben und ähneln in ihrem Benehmen den Küstennegern Ostafrikas.“ (SCHOMBURGK 1910, S. 179) Im Gegensatz dazu stehen die durch Reinheit und Unberührtheit von der europäischen Kultur ausgezeichneten ‚Wilden‘: Schön sind „die wundervoll ausgebildeten, ebenmäßigen nackten Gestalten ... Häßlich erschienen sie nur im Zerrbild europäischer Kultur, sei sie zerlumpt und schmutzig, sei sie geckenhaft“ (THORBECKE 1931, S. 30). Schönheit ist stets an Moralität gekoppelt. Artikulationsmuster zur Ästhetik der Physiognomien und zur Grenze zwischen Schönheit, Häßlichkeit und dem Grotesken, wie es sich dem europäischen Blick jener Jahre darbietet, sind hier in einem Zitat zusammengefaßt:

„Die Wa'Lunda sind meistens mittelgroße, geschmeidige Gestalten, deren Gesichtszüge ungemein an die der Masai [!] erinnern. Sie legen großen Wert auf einen üppigen Bartwuchs, den sie häufig mit Glasperlen schmücken, wodurch sie sich ein äußerst groteskes Aussehen geben. ... Die Frauen sind zum größten Teil zierliche Gestalten, teilweise mit auffallend angenehmen Gesichtszügen, die wenig von dem dem Europäer so unsympathischen Negertypus haben. Die Hautfarbe ist überaus hell. ... Moralisch stehen diese Leute, soweit ich beobachten konnte, verhältnismäßig sehr hoch, so hoch, wie ich es sonst nur bei den Zulu gefunden habe.“ (SCHOMBURGK 1910, S. 113 f.)

Der schon früher entstandene Kanon von ‚schönen Wilden‘ wird beibehalten: Favoriten sind eindeutig die Bewohner Samoas, die afrikanische Bevölkerung ist selten schön, die Massai und die Zulu bilden allerdings eine Ausnahme – jedenfalls im Rahmen des Möglichen: „Der edelste Stamm südlich des Äquators sind die Zulus. Der am wenigsten unedle hat sie ein Reisender genannt.“ (SCHOMBURGK 1928, S. 195) ASCHENBORN urteilt angesichts der Schönheit der Massai bewundernd: „Ein königliches Volk, mögen sie auch Viehdiebe und treulose Räuber gescholten werden! Waren unsere Herren Raubritter nicht auch adelige Räuber, die den Krämer mit List und Gewalt schlugen und beraubten?“ (ASCHENBORN 1925a, S. 30) Die nur selten vorgefundene Schönheit ist nicht immer makellos: „Unzählige farbige Weiber habe ich auf meinen vielen Reisen gesehen, doch nie von so wunderbaren Wuchs wie eines dieser Nubiermädchen. Geradezu eine Venus, hätte sie selbst dem anspruchsvollsten Bildhauer Modell stehen können – bis auf den Kopf; der war, nach unserm Geschmack, furchtbar wie bei den meisten Nubierfrauen.“ (BERGER 1924, S. 51) Zumeist versuchen die Urteile, einen Zusammenhang von Aussehen und Charakter, von Schönheit und Moralität herzustellen. Zu einer Gesetzmäßigkeit gelangen die Verfasser zwar nicht, doch mildert Schönheit etwaige moralische Defizienz: „Die religiösen Begriffe der Maschukulumbwe stehen auf sehr niedriger Stufe. Sie glauben, daß der Geist des Verstorbenen in die Mutter zurückkehrt, was sehr angebracht ist, da es bei ihrem niedrigen moralischen Standpunkt schwer sein würde, den Vater festzustellen.“ (SCHOMBURGK 1910, S. 32 f.) Dafür sind es aber „große, schöne Gestalten, die den Matabele und Zulu im Bau nichts nachgeben“ (ebd., S. 30). Es ist in diesen Beschreibungen offenkundig, daß die Urteilenden Männer sind. Wird auch in den Berichten nach wie vor die eigene Sexualität ausgespart – was sie auf einer monatelangen Reise wahrscheinlich nicht gewesen sein dürfte –, verweist das Interesse am weiblichen Körper indirekt auf zumindest erotische Phantasien.<sup>5</sup> Unter dem Vorwand der ethnographischen Wissensdranges zirkulierten zahlreiche Bildbände mit Photographien mehr oder weniger bekleideter Frauen.<sup>6</sup>

5 So zeigt sich SCHOMBURGK auf der Photographie „Der Verfasser im Kreise schöner Gomalädchen“ von dürtig bekleideten Frauen umgeben (SCHOMBURGK 1928, gg. S. 47).

6 Vgl. zu schon früheren und erfolgreichen Photobänden WIENER 1990, S. 76 f. Umgekehrt kokettierte z.B. EMMY BERNATZIK, die ihren Mann auf einer Forschungsreise begleitet hatte, mit dem Titel *Afrikafahrt. Eine Frau bei den westafrikanischen Negeren* (1936) mit dem Kulturkontakt der Geschlechter (WILD 1992, S. 12).

Zeigt sich, daß es mit der Sexualmoral nach Ansicht der Reisenden durchaus nicht zum Besten steht, gibt es noch weitaus Schlimmeres zu berichten – vor allem Gefühllosigkeit gegenüber Mitmenschen, Aasfresserei, Kannibalismus, Sadismus. Es zirkuliert das Stereotyp von der „niedrigen Kulturstufe“ (ASCHENBORN 1926, S. 75), gekennzeichnet durch das Animalische, das auch zivilisierter Umgebung, Kultivierung und Erziehung trotzt. Auswirkungen der Missionsschule zeigen sich „nur in Äußerlichkeiten. Das liegt natürlich an der verhältnismäßig niedrigen Kulturstufe der Eingeborenen, weniger an der Mission. Widerspenstig, wie sie sind, haben sie wenig Lust, sich fremdem Willen zu beugen und schlechte Neigungen zu bekämpfen“ (ebd.). Rückfälle sind vorprogrammiert:

„Es ist erstaunlich, mit welcher Schnelligkeit sich ein Neger in den Urzustand zurückfindet. Mädchen, die auf der Mission erzogen wurden, es dort sogar zur Lehrerin gebracht haben, kehren plötzlich in ihr Dorf zurück, werfen die europäische Kleidung ab, treten in den Bundu-Orden, den Geheimbund der Frauen ein, und nehmen wieder die Sitten und Gebräuche ihres Stammes an.“ (SCHOMBURGK 1928, S. 229)

In den harmloseren Varianten des Artikulationsmuster des Animalischen beeinträchtigen lediglich fehlendes Gewissen und Mitleid die vollständige Humanität. Die Reisenden konstatieren fehlendes Leid am Leid des anderen und stellen sogar Lust an der Gewalt – im Verein mit Feigheit – fest: „Nach afrikanischem Recht verprügelten unsere Getreuen ihn [einen Dieb; S.B.] erst einmal, ganz fürchterlich, denn nichts tut ein Schwarzer lieber, als seinen Mitmenschen zu schinden, namentlich, wenn keine Gefahr dabei vorhanden, er selber in der Übermacht ist.“ (BERGER 1924, S. 47) Diese auf „rein tierische Genüsse bedachten Schwarzen“ (ebd., S. 49) sind „nur von rohen, tierischen Instinkten beherrscht“ (ebd., S. 59). Stärkster Ausweis des Animalischen ist – wie schon eh und je – die Art und Weise der Ernährung der ‚Wilden‘. Natürlich verzehren sie „selbst das ranzigste Fett mit Wohlbehagen“ (SCHOMBURGK 1910, S. 160), „schlingen“ das Fleisch „pfundweise herunter“ (BERGER 1924, S. 69) oder fallen wie „hungrige Hyänen“ (SCHOMBURGK 1910, S. 125) über einen Elefantenkadaver her. Tief stehen auch die Valovale, denn sie „geben nicht zu, daß sie Hundefleisch essen“ (ebd., S. 179). So geht es zu „in einem Land, wo man bis vor kurzem öffentlich und auch jetzt noch im geheimen seinem lieben Nächsten den Schädel einschlägt, um ihn zu Mittag zu verspeisen“ (SCHOMBURGK 1928, S. 225). Mit fast wörtlichen Übereinstimmungen zu SCHOMBURGK formuliert BERGER Abscheu und zivilisatorische Distanz.



„Am nächsten Tag war großes Gemetzel; der Elefant wurde zerteilt, wobei sich ganz besonders die Kavirondo auszeichneten. Wilder als die Hyänen stürzten sie sich auf den riesigen Kadaver, ein Messerstich öffnete den von Gasen aufgetriebenen Leib, und pfeifend entwichen die stinkenden Dünste, aber das störte die Leute nicht weiter. Im Nu war die Bauchhöhle eröffnet, die Därme quollen heraus, jeder Mann packte an, um ein Stück Fett oder Darm zu erwischen. Rücksichtslos fuhren die Messer in das Fleisch, unbeachtet, ob einer der Gefährten getroffen wurde. Bis über die Knöchel wateten sie im ausquellenden Kot. Das war ein Keifen und Schreien, wie wenn sich Bestien um das Aas rissen, bald stritten und schlugen sie sich, die ringenden Paare wälzten sich in der Kotmasse.“ (BERGER 1922, S. 227 f.)

„Scheußlich ist es zuweilen, die Leute zu beobachten, wenn sie ein Stück Wild, das, vielleicht angeschossen, nach Tagen eingegangen ist, auf der Steppe finden. Oft sind schon zwanzig bis dreißig Geier daran, Schakale und Hyänen reißen sich um die Fleischfetzen, und die Träger vertreiben das Gesindel und reißen oder schneiden die übriggebliebenen stinkenden Fleischreste von den Rippen, machen den Aasfressern ihr ekles Mahl streitig.“ (DERS. 1924, S. 69)

Die behauptete Regularität und die große Verbreitung sind Zeugnis schlechthin. „Nicht einmal, nein, wiederholt habe ich das gesehen.“ (Ebd.) Gier auf Kadaver, der Egozentrismus, der auch vor der Verwundung des Mitmenschen nicht zurückschreckt, die Verbindung von Nahrung und Exkrementen: Das alles ist kaum zu unterbieten. Diese Menschen stehen auf denkbar niedrigster Stufe in der Evolutionsgeschichte, tiefer gar als die Affen:

„Naturgeschichtlich gehören diese Menschen auch zu den *Homo sapiens*, aber an Bildung stehen sie doch eigentlich viel unter den Affen, wenn anders Sauberkeit als Bildungsgrad gerechnet wird. Wir hatten einen kleinen Affen, der fraß nichts, was er nicht fein säuberlich abgewischt hatte, und war er damit fertig, so putzte er wieder seine kleinen Händchen. Derartiges habe ich von *diesen* Menschen nie erlebt.“ (DERS. 1922, S. 228; Hervorh. i.O.)

Angenehmere Erlebnisse bietet dem Reisenden der infantilisierte Schwarze. Die von BERGER auf eine Nilfahrt mitgenommenen „persönlichen Diener“ freuten sich „wie die Kinder (sind es ja eigentlich auch) auf Khartum, die Stadt, die für einen Schwarzen den Inbegriff alles Großartigen darstellt“ (DERS. 1924, S. 190).

Eine Publikation aus dem Jahre 1932, die den Deutschen die *Dichtungen amerikanischer Neger* (Untertitel) nahebringen will, nennt diese geschichtsträchtige Stufeneinteilung

„ein von der Machtsoziologie (Prof. Vaerting) aufgedecktes Gesetz: Bei absoluter Herrschaft werden die Beherrschten zumeist als Tiere angesehen; ist das Herrschaftsverhältnis schwächer geworden, so betrachtet man sie als Kinder und Primitive. Noch spricht man heutzutage von der ‚Kindlichkeit‘ der Frau, der ‚Primitivität‘ der Juden. Auch die Neger sind nun für die Weißen aus dem Zustand des Tieres in den Kinderzustand getreten.“ (Amerika 1932, S. 8 f.)



In diesem Bild des ‚kindlichen Wilden‘ liegt eine Quelle der pädagogisch definierten Beziehungen zwischen Fremden und Einheimischen (BECKER 1990, S. 70 f.). Hier begegnen Lehrer unzivilisierten Kindern: „Eine Bande ungeübter Träger einzuarbeiten, ist ein Unternehmen, das ich meinem ärgsten Feind nicht wünsche. Man muß sich eine Anzahl ungezogener Schuljungen vorstellen, die alles, was ihnen gesagt wird, als Scherz auffassen, und wie die Schuljungen müssen diese Leute auch behandelt werden.“ (SCHOMBURGK 1910, S. 26) Diese Lehrer verstehen sich als die „Herrenrasse“.

#### 4 Pädagogische Verhältnisse: Der ‚Wilde‘ und die ‚Herrenrasse‘

Im Gefolge des Kolonialismus institutionalisiert sich das Gefühl der *geistigen Überlegenheit* (BERGER 1924, S. 73), werden Herrschaftsstrukturen, Führungsbewußtsein, Hierarchiedenken, Macht, Abhängigkeit und Unterordnung administrativ und politisch abgesichert. Die neuen Herren sehen sich selbst als *Afrikaner* – so wie ASCHENBORN im Titel *Afrikanische Buschreiter. Lehr- und Wanderjahre eines Afrikaners* bezeichnet sich auch SCHOMBURGK als „erfahrener Afrikaner“ (SCHOMBURGK 1928, S. 230) oder „alte[r] Afrikaner“ (DERS. 1910, S. 87). Soziale Distinktion setzt gewisse Regeln im Umgang mit Schwarzen voraus – beispielsweise darf ein Weißer nicht „jedem noch so geringen Dorfschulzen kameradschaftlich die Hand“ schütteln, denn darauf sei „sicherlich ein großer Teil der Unverschämtheit dieser Leute zurückzuführen“ (ebd., 1910, S. 86 f.). Notfalls müssen härtere Maßnahmen her:

„Um nun auch Katetambinga zu beweisen, daß wir im Ernstfalle keinen Spaß verstehen würden, setzten wir eine Gerichtsverhandlung an und ließen den Mann, welcher nach dem Gewehr gegriffen hatte, vorführen. Eindrücklich schärfen wir ihm wieder ein, daß Europäer stets als Freunde kämen und jeder, der nach einem Gewehr griffe, sich einer schweren Strafe aussetze. Diesmal würden wir jedoch noch von einer persönlichen Bestrafung absehen und ließen nur öffentlich das konfiszierte Gewehr zertrümmern.“ (Ebd., S. 99)

Die Zweiteilung der Welt in „Herrenmenschen“ und „Untertanen“ ist vollzogen: „Ich ahnte sofort, daß noch nichts von dem ungeheuren Ereignis [Kriegsausbruch; S.B.] außerhalb des Kreises der Europäer verlautet war. Die Zurückhaltung war zwecklos, aber sie entsprang dem Rasseinstinkt unserer zahlenmäßig so schwachen Herrenschicht, der gebot, alles, was Weiße gegen Weiße unter sich austrugen, nicht in die übergroße Masse der eingeborenen

Untertanen dringen zu lassen.“ (PENTZEL 1941, S. 13) Über die Farmer zu Kolonialzeiten – „Männer aus allen Berufszweigen, die sich der Farmerei ergeben hatten“ – urteilt ASCHENBORN: „Herrenmenschen schienen sie alle zu sein, wie sie da saßen, ein neuer Stamm im deutschen Eichenwalde.“ (ASCHENBORN 1926, S. 56)

Noch im Verlust der Kolonien klingt Stolz auf die eigene Leistung durch: „Sehnsüchtig blickten wir nach dem grünen deutsch-ostafrikanischen Gestade zurück. Hier hatten wir wieder gesehen, was deutsche Arbeitskraft, deutscher Fleiß und Schaffensfreudigkeit zu leisten vermögen. Heute sind uns die Kolonien genommen ... So Gott will, kehren wir noch einmal nach *Deutsch-Ostafrika* zurück.“ (BERGER 1920, S. 353; Hervorh. i.O.) Der Erfolg der deutschen Erziehung wird nun als nachhaltig beurteilt: „Muß doch sehen, ein paar von diesen Boys mitzubekommen. Die Deutschen haben die verdammte gut erzogen. Rund um den See bekommt man nirgends so tüchtige Leute!“ (ASCHENBORN 1925a, S. 42) Und auch nach dem erzwungenen Rückzug stellt man erfreulicherweise fest: „Hier wie überall die Treue der Farbigen den deutschen Herrn gegenüber.“ (Ebd., S. 23)

So hat die Kolonialgeschichte die Voraussetzung für die Etablierung und Standardisierung pädagogischer Verhältnisse geschaffen. Sie realisieren sich vornehmlich durch patrimoniale Führung, pädagogische Inszenierung und durch körperliche Züchtigungen. Behauptete Gerechtigkeit und Führungsstärke sind dabei verbindende Größen: „Unsere Leute hatten sehr bald gemerkt, daß sie es mit strengen, aber gerechten Herren zu tun hatten, und so herrschte die beste Ordnung im Lager.“ (BERGER 1922, S. 19)

Die patrimoniale Beziehung impliziert ergebene, auch Gefahrenmomente überdauernde Treue. Da ist auch schon mal ein Lob, der sonst so oft als feig verschrieenen ‚Wilden‘ möglich: „Auch während des Krieges in Ostafrika haben die ‚Mohren‘ nicht nur Wunder der Tapferkeit und Aufopferung für ihre deutschen Herren verrichtet, ja, sie haben, vielfach als diese in Gefangenschaft gerieten, noch auf alle mögliche Weise versucht, ihnen behilflich zu sein. Viele schreiben noch heutigentags an sie.“ (BERGER 1924, S. 190) Die Deutschen treten als väterliche Fürsten auf, die auch Gönnerhaftigkeit und Fürsorge verströmen können. Milde gestattet es z.B. BERGER, daß seine Träger eine Ruhepause zum Feiern nutzen: „Gern gönnten wir ihnen ihr Vergnügen, nur wenn die Wogen der Festesfreude manchmal zu hoch gingen und alles in eine wilde Orgie auszuarten drohte, griffen wir gelegentlich ein.“ (Ebd., S. 64) Bei solch persönlich definierter Beziehung enttäuscht der Abschied des Dienstpersonals am Ende der Jagdexpedition, wenngleich BERGER dieses Erlebnis als Ausnahme hinstellen möchte. Doch es wurmt ihn, daß trotz überreicher Belohnung „keiner ein Wort des Dankes“ (ebd., S. 189)

hatte. Ganz anders bei „meinem alten Ali“; beim Abschied „weinte der gute Kerl wie ein Kind, und von späteren Reisenden hörte ich wiederholt, mit welcher Verehrung und Anhänglichkeit er immer von uns gesprochen hat.“ (Ebd., S. 189 f.) Ein väterlicher Freund ist auch der Ich-Erzähler in PENTZELS *Buschkampf in Ostafrika* – ein zwar äußerlich mit fiktionalen Indikatoren ausgestatteter, aber in seinen textuellen Strategien authentisch angelegter Bericht vom 1. Weltkrieg in Afrika, an dem der Ich-Erzähler aktiv teilnimmt. Jeden Abend widmet er sich den Angestellten seiner Farm (Abb. 1):

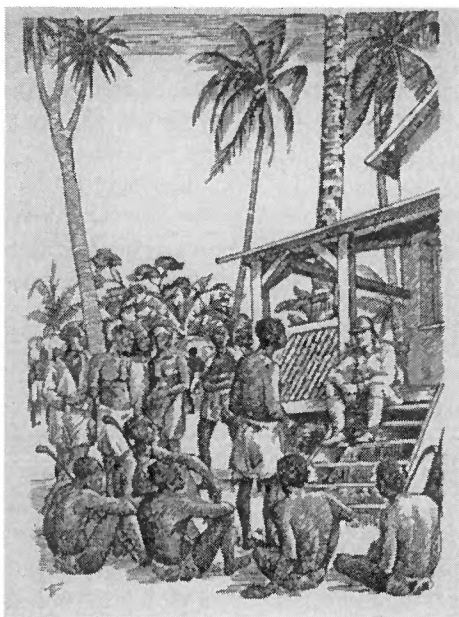


Abb. 1: *Shauri* (PENTZEL 1941, S. 10).

Für mich war die Arbeit noch nicht zu Ende, von den heimkehrenden Leuten sammelte sich wie üblich auch heute wieder ein Trupp vor meiner Veranda zum Shauri. ‚Shauri‘ ist das große Wort im Lande und bedeutet die bei den Negern so beliebte ‚Unterhaltung‘ und ‚Verhandlung‘. Sie verstehen, alles Erdenkliche zum Gegenstand eines Shauris zu machen, für sie eine Liebhaberei, für den Bwana [Herr] oft eine Plage. Aber der Europäer muß mithalten, will er nicht die Fühlung mit den Leuten verlieren, und er lernt auch bald, daß diese tägliche Beanspruchung doch den Gewinn einer Vervollkommnung in der Landessprache bietet. Erst der im Kisuaheli wirklich Fortgeschrittene merkt, wieviel weiter er mit den Eingeborenen kommt als ein Sprachfauler, der zwar auch verstanden, aber sehr zu seinem Schaden ausgenutzt wird.“ (PENTZEL 1941, S. 11)

An der Seite patrimonialen Führungsstils steht die trickreiche Inszenierung. Sie beruht auf der sicheren Überzeugung, die Bevölkerung zu durchschauen, ihre Denkmuster erkannt zu haben und ihr naives oder abergläubisches Wesen zu verstehen. Der patente Deutsche, der den Diamantendiebstahl in ELJENS' gleichnamiger Erzählung aufklären will, versteht es, den „Negern“ auf taktische und plumpe Weise zu suggerieren, daß er auf ihrer Seite stehe, worauf diese mit naiver Gutmütigkeit und Ergebenheit – wie bedürftige Kinder eben – reagieren. Selbstverständlich tragen sie lediglich Vornamen wie Nick oder Ned, selbstverständlich werden sie stets geduzt und genauso selbstverständlich ist ihre Ergebenheit für die Weißen, deren Freundlichkeit in dieser Erzählung eine rein funktionale ist. SCHOMBURGK und seine Mitreisenden versuchen mit Tricks, ihre Überlegenheit zu demonstrieren: Sie geben vor, sich vor den Schüssen angreifender Schwarze nicht zu fürchten, und hoffen, daß diese in ihrem Aberglauben die Deutschen als unverletzlich und daher übermächtig ansehen. Mit dem gleichen Motiv läßt HANSTEIN EHRENBURG ausrufen: „Wagt es nicht, euch an uns zu vergreifen! Ihr kennt die Macht unserer Gewehre, aber wir besitzen noch größere Macht, die ihr nicht kennt! Noch einen Schritt, und ich schleudere euch das Wort entgegen, das euch alle zu wehrlosen Krüppeln macht.“ (HANSTEIN 1924, S. 27)

Geht dieses Taktik nicht auf, werden Prügel zur Disziplinierung eingesetzt: „Als aber die Leute eines nah bei Shevula gelegenen Dorfes anfangen, sich ungebeten in unseren Streit mit Chipawa zu mischen und außerdem Boten, die wir dorthin geschickt hatten, um Proviant einzuhandeln, verhöhnten und mit Schlägen aus dem Dorf trieben, unternahmen Wright und ich eine Strafexpedition dorthin.“ (SCHOMBURGK 1910, S. 111) Ungehorsam und Nachlässigkeit geben das Signal: „Das Benehmen der Leute wurde überhaupt zusehends frecher, mit Gewehren, Pfeil und Bogen bewaffnete Mambunda mischten sich unter unsere Leute, befaßten die Lasten und hinderten dadurch am Aufbau der Zelte. Es war angebracht, einen plötzlichen Wechsel der Situation eintreten zu lassen.“ (Ebd., S. 92)

„Im Lager sollten wir heute noch etwas ganz Modernes erleben – einen Streik. ... Zum Glück waren es nur 30 von 100, aber unangenehm war die Sache doch. Herr Erzberger<sup>7</sup> wäre nun wohl mit Zuckerbrot und süßen Worten zu den Herren Negern gegangen ... Na, wir waren anderer Ansicht! Daß einmal eine derartige Auflehnung kommen würde, wußten wir und waren uns ebenso darüber klar, daß es absolut notwendig wäre, sofort

---

7 MATTHIAS ERZBERGER (1875–1921), ermordeter Zentrumsolikar, der sich für Verbesserungen der deutschen Kolonialverwaltung einsetzte.



fest zuzufassen. Es ist wohl der erste Satz, den der Pädagoge kennen muß: Gibt er am Anfang *einmal* das Heft aus der Hand, so ist seine Macht den Kindern gegenüber für alle Zeit dahin. Neger sind ja nun nach Ausspruch des Reichstages: Kinder, und da Kinder, wenigstens in meiner Jugend, wenn es nötig war, daß ‚Röhrchen‘ bekamen, so handelten wir, nach Rücksprache mit dem Karawanenführer ebenso.“ (BERGER 1922, S. 25 f.; Hervorh. i.O.)

Kinder müssen das *Röhrchen* bekommen, sonst ist die *Macht dahin*. Zwar klinge, so BERGER, die Androhung von 25 Peitschenhieben „hart, aber es war notwendig und heilsam“ (ebd., S. 22). Hier kann sich der Verfasser immerhin noch vorstellen, daß die Behandlung aus heimischer Perspektive als unnötig grausam und ungerecht verstanden werden könnte und legitimiert das Verhalten mit der notwendigen Aufrechterhaltung der Ordnung. Mit Jähzorn oder Unmut hingegen entschuldigt SCHOMBURGK den Elefantenjäger LARSEN, der es auch nach „langen Jahre[n]“ nicht verstand, „mit Eingeborenen umzugehen“: „Seine Leber hatte jedenfalls gelitten, und die kleinste Veranlassung konnte die schrecklichsten Wutausbrüche hervorrufen, in denen er sich nicht zu beherrschen wußte, und wo er hinschlug, da wuchs kein Gras wieder.“ (SCHOMBURGK 1910, S. 119) Er selbst reagiert schlechte Laune allerdings ebenso ab – als z.B. an einem Tag „überhaupt alles verkehrt ging, bezog mein Boy Kabinda seine lange verdiente Tracht Prügel“ (ebd., S. 83). Lange halten Schuldgefühl und Gram nicht vor. Als nach einem Streik im Lager BERGER „die Askari den Hauptverbrechern mit dem Kiboko eine Tracht verabfolgt hatten“, waren bald darauf alle „wieder lustig und guter Dinge, als wenn nichts gewesen wäre. Nur einige Dumme rieben sich die Kehrseite – die Prügel hätten sie sich sparen können“ (BERGER 1924, S. 184 f.).

#### 4 Wilde Sehnsucht nach dem schönen Land

Die dargestellten Interaktionsmuster machen es deutlich: Die indigene Bevölkerung dient in den imperialistischen Inszenierungen des Kulturkontakts nebenbei vielleicht auch als Informanten oder Besichtigungsobjekte, vor allem aber fungiert sie als Personal – als „Bambusen“<sup>8</sup>, wie es bei ASCHENBORN heißt. Er charakterisiert sie frei nach dem Begründer des Eudämonismus so: „Bambuse sein, heißt mit Behagen/Den Kampf ums Dasein

---

8 Belegt ist die Bedeutung nicht, am wahrscheinlichsten ist die Entlehnung aus dem Englischen (*bamboozle* dt. *jemanden über's Ohr hauen*).



still ertragen – sagt schon unser *Democritus africanus*.“ (ASCHENBORN 1926, S. 76; Hervorh. i.O.) „Bambusenarten gibt’s ‘ne ganze Menge, und jede hat ihre Eigentümlichkeiten“: die „Truppenbambusen“, „Offiziersbambusen“, „Storebambusen, die Laufjungen der Läden“, die „Farmbambusen“ (ebd., S. 76) und daneben noch den „Küchenovambo“ (ebd., S. 121). Liest man von SCHOMBURGKS Scherereien mit dem Personal, glaubt man fast, in einen Gesellschaftsroman des 19. Jahrhunderts versetzt zu sein, wo es das schwere Los der Hausfrau ist, ständig neue ‚Perlen‘ aufzutreiben: „Am nächsten Morgen stellte sich heraus, daß die Träger doch angefangen hatten zu desertieren“ (SCHOMBURGK 1910, S. 44); dann wieder ist „ein Boy namens Portugis, ein christlicher Missionsschüler, der tags zuvor sich einen Vorschuß hatte geben lassen, desertiert, hatte aber natürlich vergessen, den Vorschuß zurückzuzahlen“ (ebd., S. 83); ein anderes Mal kommt „ein Boy nachgelaufen, um uns die freudige Mitteilung zu machen, daß wiederum fünf Träger die Lasten abgeworfen hätten und desertiert wären“ (ebd., S. 88). Insgesamt ein einziges Desaster: „Wir hatten ja gesehen, daß wir uns nicht auf unsere Träger verlassen konnten, und fürchteten in Rhodesia ausgelacht zu werden, wenn wir gezwungen würden, so bald zurückzukehren.“ (Ebd., S. 90)

Von seiner Nützlichkeit abgesehen, glänzt der ‚Wilde‘ in den Reiseberichten vor allem durch seine Abwesenheit. Es ist nicht zu übersehen: Tiere und Landschaften stellen die Hauptattraktionen Afrikas dar. Wichtiger als die Menschen ist die Jagd auf gefährliches, freilich schon immer seltener werdendes Großwild, ist die „wilde Sehnsucht nach dem schönen Lande“ (ASCHENBORN 1926, S. 111), sind die imponierenden Natureindrücke „in diesem Affenland“ (PENTZEL 1941, S. 9), wenn auch manchmal unter Europäern von der Terrasse aus genossen:

„Als ich die Türe zur Terrasse öffnete, entrang sich ein bewunderndes ‚Ah!‘ meinen Lippen. Die Terrasse lag bereits im Dunkel, doch vor meinen Augen erhob sich, vom letzten Abendschein umflossen, fast greifbar nah anscheinend das Riesenmassiv des Tafelberges, des ragenden Wahrzeichens Südafrikas. Ganz geblendet von diesem Anblick blieb ich stehen und ohne es zu wissen und zu wollen, grüßte ich den Bergriesen mit dem Dichtergruß.“ (ELJENS 1922, S. 193 f.)<sup>9</sup>

Die Menschen geraten in dem zu einem *locus amoenus* gewordenen *Paradies Afrika* in Vergessenheit:

---

9 Zum Kapitel ‚lyrische Ergüsse‘ vgl. auch ASCHENBORNS *Ode an die Kalahari* (DERS. 1926, S. 112).

„Afrika ist ein Paradies, so mannigfaltig und abwechslungsreich, wie es sich selbst die lebhafteste Phantasie kaum ausmalen kann. Schier undurchdringliche, von Affenscharen und Elefantenherden bewohnte Urwälder, – voller Üppigkeit tropischer Pflanzenpracht – weite Steppen, die von Löwen und flinken Gazellen, Giraffen, Zebras und Straußen bewohnt sind und denen sich unmittelbar am Äquator schnee- und eisbedeckte Bergriesen erheben; eine wundersame, schier unerschöpfliche Welt tut sich hier vor uns auf, die Viera mit künstlerischer Hand formte und gestaltete, uns reiches Wissen und treffliche Anregung schenkt.“ (VIERA 1927, S. 222, Verlagswerbung)

Diese Vereinnahmung der Fremde ist Teil einer Verlagerung der Differenzierungen, die charakteristisch ist für jene Jahrzehnte. Der Exotismus wird übergeneralisiert und ‚heimisch‘ gemacht: Kulturwissenschaft und Soziologie verstehen sich als Xenologie, und die Kunst betreibt Verfremdung, um das Fremde im Bekannten aufzudecken. Das Bild vom verschlossenen, unerforschten Afrika findet Eingang in ganz andere Domänen, und die Assoziationen zum *schwarzen Kontinent* werden zur Chiffre der Unzugänglichkeit des *heimischen* Alltags. So versteht KRACAUER in seiner Studie *Die Angestellten* (1929/1930) seine Unternehmung, die Angestellten Berlins zu befragen, als „kleine Expedition ..., die vielleicht abenteuerlicher als eine Filmreise nach Afrika ist“ (KRACAUER 1930/1971, S. 15). Das Bekannte wird als das Fremde, Unzugängliche verstanden und neu ausgemessen. Die reale geographische und ethnographische Fremde hingegen ist kein unzugänglicher Raum mehr, sondern wohlbekannte und domestizierte Erlebnis- und Erfahrungswelt leidenschaftlicher Jäger und wehmütiger *alter Afrikaner*. Der ‚dunkle‘ Weltteil ist ein Safaripark geworden.

## Quellen und Literatur

### Quellen

- Amerika singe auch ich. Dichtungen amerikanischer Neger. Hrsg. und ins Dt. übertr. von H. MEUTER und P. THERSTAPPEN. Dresden 1932.
- ASCHENBORN, H.: Durchs verbotene Afrika vom Kilimandscharo bis zum Nil 1924/25. Vom Afrikamaler Hans Anton Aschenborn. Kiel 1925 (a).
- DERS.: Die Farm im Steppenlande. 11 Jahre Farmerleben und Jagd in Afrika. Neudamm 1925 (b).
- DERS.: Afrikanische Buschreiter. Lehr- und Wanderjahre eines Afrikaners. Berlin 1926.

- BERGER, A.: Aus einem verschlossenen Paradiese. (1906) 2., durchges. u. erw. Aufl., Berlin 1920.
- DERS.: In Afrikas Wildkammern als Forscher und Jäger. (1909) 2., neu bearb. Ausgabe, Berlin 1922.
- DERS.: Der heilige Nil. Berlin 1924. [1935] = 251.–255. Tsd. aller Ausgaben.
- ELJENS, O. [d.i. ALFONS JEHLE]: Das Rätsel des Diamantendiebstahls. Reiseerzählung. Diessen 1922.
- FALKENHORST, C. [d.i. STANISLAUS VON JEZEWSKI]: Ein afrikanischer Lederstrumpf. Erste Abth. Weißbart-Weichherz. Der reiferen Jugend erzählt. (1888) Stuttgart o.J.
- HANSTEIN, O. v.: Mit Kamel und Nilbarke. Von der Libyschen Küste zum Sinai. Eine Afrikareise vor hundert Jahren (Sammlung interessanter Entdeckungsreisen; 2) Leipzig 1924.
- KRACAUER, S.: Die Angestellten. Aus dem neuesten Deutschland. (EA 1929 in der Frankfurter Zeitung; 1930 als Buch) Frankfurt a.M. 1971.
- MEYER-BERGER [H. MEYER UND A. BERGER]: In Tälern und Höhen des Himalaja. Jagden und Reisen in Kaschmir und Ladak von H. Meyer-Illmersdorf. Nach den Tagebüchern hrsg. von Dr. A. BERGER. Berlin 1926.
- PENTZEL, O.: Buschkampf in Ostafrika. (1935) Stuttgart 1941 (= 31.–35. Tsd.).
- SCHOMBURGK, H.: Wild und Wilde im Herzen Afrikas. Zwölf Jahre Jagd- und Forschungsreisen. Berlin 1910.
- DERS.: Mein Afrika. Erlebtes und Erlauschtes aus dem Innern Afrikas. Leipzig 1928.
- DERS.: Meine Freunde im Busch. Berlin 1936.
- THORBECKE, F.: Afrika. (Schauen und Schildern. Erdkundliche Lesehefte; 2. Reihe, Heft. 1.) Frankfurt a.M. 1931.
- VIERA, J. [d.i. JOSEF SEBASTIAN VIERASEGGERER]: Der afrikanische Robinson. (1924 u.d.T. Bigirimana. Eine afrikanische Robinsonade) Reutlingen 1927.

## Literatur

- BECKER, S.: Auf dem Weg ins Abenteuer. Die Land- und Seebilder von Gabriel Maria Theodor Dielitz. In: SCHEGK, F. (Hrsg.): Lexikon der Reise- und Abenteuerliteratur. Teil 2: Themen/Aspekte. Meitingen 1988 ff.
- DIES.: Zeichen der Fremde. Zur ethnographischen Kinder- und Jugendliteratur vornehmlich des 19. Jahrhunderts. In: KUHLMANN, A. u.a. (Hrsg.): (Kat.) Wissen ist mächtig. Sachbücher für Kinder- und Jugendliche zwischen Aufklärung und Kaiserreich. Oldenburg 1990, S. 61–84.
- DIES.: Theodor Dielitz (1810–1869): Land- und Seebilder. Acht Bände (1841–49). In: BRUNKEN, O./HURRELMANN, B./PECH, K.-U. (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur 1800–1850. Stuttgart 1998, Sp. 641–655.
- DIES.: Gattungskonstruktionen in der Geschichte der zirkulierenden Literatur. Rekonstruktionsverfahren am Beispiel des abenteuerliterarischen Netzes 1840–1935. Trier 2000.
- BRENNER, P.J. (Hrsg.): Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur. Frankfurt a.M. 1989.
- GENETTE, G.: Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt a.M./New York 1989.
- Gesamtverzeichnis des deutschen Schrifttums 1911–1965. Hrsg. von R. OBERSCHELP. Bearb. unter der Leitung von W. GORZNY. Bd. 1 ff. München 1976 ff.
- KLOTZ, A.: Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland 1840–1950. Gesamtverzeichnis der Veröffentlichungen in deutscher Sprache. Bd. 1 ff. Stuttgart 1990 ff.
- KOHL, K.-H.: Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. München 1993.
- PECH, K.-U.: Beginn immerwährender Leselust. In: JuLit 25 (1999), H. 3, S. 14–22.
- ROTH, K.J.: (Art.) Josef Viera. In: SCHEGK, F. (Hrsg.): Lexikon der Reise- und Abenteuerliteratur [Loseblatt-Sammlung]. Meitingen 1988 ff.
- SCHÖN, E.: Lesen zur Information und Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz. In: ROTERS, G. u.a. (Hrsg.): Information und Informationsrezeption. Baden-Baden 1999, S. 187–211.
- WIENER, M.: Ikonographie des Wilden. Menschen-Bilder in Ethnographie und Photographie zwischen 1850 und 1918. München 1990.

- WILD, I.: Der andere Blick. Reisende Frauen in Afrika. In: Etudes Germano-Africaines (1992), H. 10, S. 119–138.
- WULF, C.: Mädchenliteratur und weibliche Sozialisation. Erzählungen und Romane für Mädchen und Frauen von 1918 bis zum Ende der 50er Jahre. Eine motivgeschichtliche Untersuchung. Frankfurt a.M. u.a. 1996.

Anschrift der Autorin:  
Dr. Susanne Becker  
Pädagogische Hochschule  
Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd  
E-Mail: BeckerSH@web.de



## **Lebensreformerische Konzepte von Kindheit, Erziehung und Familie in der Kunst um 1900**

Gesundes Essen, Bewegung und Gymnastik, bequeme Kleidung, Hygiene und moderne Badezimmer, Wasseranwendungen und Kuren gehören heute zum Wellnessprogramm. Aber auch, wenn diese Ideen in einem neuen Gewand und mit neuem Namen daherkommen, so lassen sie sich bis an die Jahrhundertwende um 1900 zurückverfolgen; manches, wie die bequeme Kleidung, bis in die Romantik hinein. Das gleiche gilt für die Architektur- und Naturauffassung, die pädagogischen Auffassungen vom Kind, die kindzentrierte Erziehung und die Hoffnungen auf den neuen Menschen. Die von der Lebensreformbewegung entwickelten oder auch nur aufgegriffenen und popularisierten Themen waren aber Teil eines Programms, dessen Ziel die Veränderung und Verbesserung des Menschen war. Kultur, Leben und Politik sollten im Alltag verbunden sein (WOLBERT 2001, S. 13 f.). Die heutigen Reformvorstellungen sind allerdings nicht mehr – wie noch in der Folge der 68er-Bewegung – mit der Hoffnung nach Erlösung und dem Pathos ausgestattet, die das Klima der Kulturkritik und Lebensreform um 1900 auszeichneten, und das ROBERT MUSIL so unübertrefflich im „Mann ohne Eigenschaften“ (MUSIL 1987) seziert. Die Vehemenz der Reformbewegungen, deren Spektrum von Lichtanbetern bis zu den Werkbündlern reichte, von völkisch nationalen Strömungen bis zu koedukativen reformpädagogischen Projekten, die Gleichzeitigkeit von Moderne und Irrationalismus, von Elitedenken und Populärkultur lassen sich mit den späteren Reformbewegungen nicht mehr messen, und die Vielfalt dieser Zeit verlangt weiterhin nach Erklärungen. Dichotomische Erklärungsmuster, die zumindest in einigen Veröffentlichungen noch immer vorherrschen, vermögen die Jahrzehnte vor 1933 nicht wirklich zu beschreiben, die sich ja gerade durch eine Gemengelage moderner und rückwärtsgewandter, internationaler und völkischer, religiöser und wissenschaftsgläubiger Elemente auszeichnete. Die „Kunstwartgemeinde“ läßt sich eben nicht wegen ihrer Betonung einer deutschen Kunst als völkisch rechts einordnen und auf der anderen Seite ihr Eintreten für Kin-

derzimmer und Landerziehungsheime als moderne Züge davon trennen.<sup>1</sup> Die Zeit um 1900 war durch diese merkwürdige „Doppelnatur“ – so nennt dies MARTIN DOERRY (1986, S. 32) – geprägt.

Gegenstand der folgenden Untersuchung sind die Populärkultur, Bilder und die darin präsentierten lebensreformerischen Vorstellungen von Kindheit, Aufwachsen, Person, Wohnumwelt und Erziehungs- und Generationsvorstellungen. Behandelt werden vor allem zwei Künstler, CARL LARSSON und FRITZ VON UHDE, deren beider Bilder vor 1914 so beliebt waren, daß sie in hohen, in die Hunderttausende gehenden Auflagen als Kunstdrucke vertrieben wurden. Die Untersuchung handelt also nicht von der Kultur einer Elite, sondern um breit konsumierte Kunst für Kinder- und Wohnzimmer sowie für die Schule. Der Bekanntheitsgrad der beiden Künstler und die Verbreitung ihrer Bilder waren es, die die Auswahl begründeten, außerdem läßt sich an ihnen die Doppelnatur der Moderne zwischen Traditionsbezug und Fortschrittsorientierung deutlich machen.

## Carl Larsson und Fritz von Uhde

Der schwedische Maler CARL LARSSON ist bis heute in Deutschland bekannt geblieben als Maler eines glücklichen Familienidylls (Abb. 1), nach einem seiner Bücher wurden z.B. in den zwanziger Jahren eine Villa einer jüdischen, assimilierten Familie in Wannsee und eine reformpädagogische Schule im Westerwald (LINK 2001) oder noch im Jahr 2001 ein therapeutisches Kinderzentrum in Wien „Haus in der Sonne“ benannt. Bis heute werden seine Postkarten verschickt, seine Bilder in Kalendern gedruckt, letztlich hängt der Erfolg der schwedischen Möbelfirma Ikea auch mit dem bei LARSSON verbreiteten Wohnideal zusammen. FRITZ VON UHDE gilt heute als konservativ protestantischer Maler, vor allem des Tischgebets (Abb. 2) und ähnlicher religiöser Motive.<sup>2</sup> Verbreitet waren aber genauso seine Kinderbilder. Der Herausgeber der Zeitschrift „Der Kunstwart“ FERDINAND

---

1 HAMANN 1997; Deutsche Literaturgeschichte 1994, S. 425: dort wird in der Bildenden Kunst einerseits ein volkhaft-monumentaler Stil ausgemacht, wozu LARSSON gezählt wird, und auf der anderen Seite ein ästhetisch dekorativer Stil, wozu der Jugendstil gerechnet wird. Vgl. zur vereinfachenden Einschätzung eines komplexen widersprüchlichen Phänomens HEIN 1991, S. 11–17; SIEBENMORGEN 1998; WYSS 1985.

2 Die biographischen Angaben sind im wesentlichen den Künstler-Biographien KÖSTER 1989 und HANSEN 1998 entnommen, beide berücksichtigen autobiographische Texte.

AVENARIUS' bezeichnete FRITZ VON UHDE in seinem Nachruf 1911 als den „größte[n] Kindermaler seiner Zeit“.<sup>3</sup> UHDE und LARSSON hatten eine nicht unerhebliche Wirkung auf die lebensreformerischen Milieus und wirkten auf ein weites, über das Bildungsbürgertum hinausreichendes Publikum. Sie prägten Leitbilder – vereinfacht, harmonisch, jedoch mit eindeutig lebensreformerisch und reformpädagogisch aufzufassenden Bildern von Erziehung, Kindheit und Familie. Dabei rechnen beide Künstler heute eher zu den „unmodernen“ Malern. Vergleicht man ihre Bilder jedoch mit der populären Kunst ihrer Zeit und betrachtet man ihre Lebenswege, dann kann nicht übersehen werden, daß sie zumindest in der Frühzeit ihres Schaffens wegen ihrer Modernität in der Öffentlichkeit außerordentlich umstritten waren.



Abb. 1: LARSSON, Vor der Bescherung



Abb. 2: UHDE, Tischgebet

CARL LARSSON wurde 1853 in Stockholm geboren, er starb 1919 als einer der populärsten Maler Schwedens. FRITZ UHDE wurde 1848 in Wolkenstein bei Leipzig als Sohn einer 1883 geadelten Familie geboren. Er starb hochgeehrt 1912 64jährig in München.

LARSSON lebte seit 1877 in Paris und verbrachte den Sommer in Barbizon, der durch den impressionistischen Maler MANET bekanntgewordenen Künstlerkolonie (HAMANN 2001, S. 29 ff.). 1882 zog LARSSON in den Künstlerort Grèz-sur-Loing, einem „Gegenentwurf des überlaufenen Barbizon“, wo er die Malerin KARIN BERGÖO heiratete (ebd., S. 35). Die LARSSONS wurden zum Mittelpunkt des dortigen Künstlerlebens. Die Verbindung von Kunst und Alltag, die sie dort zum Lebensstil erhoben, verwirklichten die beiden dann vor allem in Schweden. In Grèz entwickelte

3 „Er hat schon als der größte Kindermaler seiner Zeit ganz neue Typen, man könnte sagen: der inneren Sonntäglichkeit entdeckt und gestaltet.“ (AVENARIUS 1911, S. 366; HANSEN 1998, S. 8)

LARSSON auch seine Beziehung zur Natur: „Zum ersten Mal sah ich die Natur, sie möge so einfach sein, wie sie will. Die junge brünstige Erde wird jetzt das Vorbild für meine Malerei werden.“ (KÖSTER 1989, S. 12) 1884 wurde dort das älteste von 8 Kindern geboren, die Tochter SUZANNE. An STRINDBERG, mit dem LARSSON seit seiner Pariser Zeit befreundet war, schrieb er: „Nie habe ich meine Frau geliebt wie jetzt: sie ist für mich jetzt etwas heiliges und Eigentümliches. Und das Kind ist ... bereits ein Charakter.“ (ALFONS/ALFONS 1977, S. 61) Ende 1885 zog die Familie nach Schweden zurück, LARSSON wurde in Stockholm Sekretär des oppositionellen Künstlerbundes.

Er hatte seine Sujets gefunden: zum einen Wohnungs-, Familien- und Kinderbilder sowie Szenen aus dem bürgerlichen Leben, alle aus seiner unmittelbaren Umgebung, zum andern großformatige, zum Teil historistische, zum Teil allegorische Wand- bzw. großformatige Ölgemälde. Seit 1890 schmückte er u.a. vier Schulen, unterstützt von ELLEN KEY, die in dem dafür zuständigen Verband tätig war, außerdem das Nationalmuseum und das Opernhaus in Stockholm mit seinen Monumentalgemälden aus. Zu seinem sozialen Umfeld gehörten für die schwedische Lebensreform wichtige Persönlichkeiten wie die Brüder LAURIN, der eine Kunstsammler, der andere der bekanntere CARL LAURIN, Verleger und Kunstwissenschaftler und einer der wichtigsten Mäzene der schwedischen Sezessionsbewegung, der wiederum mit ALFRED LICHTWARK, dem Leiter der progressiven Hamburger Kunsthalle und wichtigsten Exponenten der Kunsterziehungsbewegung, zusammenarbeitete. Außerdem war der jüdische Industrielle PONTUS FÜRSTENBERG Freund und Förderer LARSSONS. ELLEN KEY verkehrte im Hause LARSSON, deutsche Wandervögel besuchten sein Haus in Sundborn.

Die Beziehung zwischen KEY und LARSSON ließ sich nicht ganz aufklären. Bekannt ist, daß sich beide etwa seit 1890 kannten. In ihrem Buch „Skönhet för alla“ (Schönheit für alle, 1899), schilderte sie das LARSSONSche Haus als Vorbild, allerdings erwähnte LARSSON KEY in seiner Autobiographie nicht (STAVENOW-HIDEMARK 1977, S. 72 f.).

CARL LARSSON verfaßte Texte für seine Bücher und für Zeitschriften. Anlässlich von STRINDBERGS indexiertem Buch „Zwölf Ehegeschichten“ unterstützte LARSSON die Emanzipation der Frau (ALFONS/ALFONS 1977, S. 61). Ebenso setzte er sich für eine gemeinsame Grundschule ein (LARSSON 1978d, S. 79). Seine Einstellung zur Religion wechselte: bei der Geburt seines zweiten Kindes bezeichnete er sich auch schon mal als „Heiden“ (ebd., S. 74), um 1900 wurden dann aber alle Kinder zusammen getauft (ebd., S. 54–57). 1888 erhielt die Familie das Haus in Sundborn, Lilla Hyttväg, das das Modell



seiner vielen Bücher wurde. LARSSONS Bücher wurden in den großen Zeitschriften rezensiert. Besonders häufig berichteten in Deutschland von der Kunsterziehungsbewegung geprägte Zeitschriften wie „Kunst für alle“, die „Kunst und Kind und Künstler“, nicht aber der „Kunstwart“. LARSSONS Künstlerhaus galt als einzigartig (Abb. 3), ist jedoch als europäisches Modephänomen um 1900 zu interpretieren, vergleichbar mit FIDUS in Woltersdorf, HEINRICH VOGELER im Barkenhoff oder RICHARD DEHMEL in Blankenese, wenngleich der Bekanntheitsgrad von Lilla Hyttñas womöglich größer war. Zu seinem Werk gehören Druckgrafiken, Aquarelle, Fresken, Möbel, Architektorentwürfe. Heute wird der Anteil seiner Frau bei den Entwürfen für das Haus, insbesondere bei den Stoffen, berücksichtigt (SNODIN/STAVENOW-HIDEMARK 1997). Die lebensreformerisch typische Verbindung von Architektur und Natur, handwerklicher Produktion und Gemeinschaft sind sowohl in LARSSONS Leben wie in seinem künstlerischen Werk anzutreffen.

FRITZ VON UHDE besuchte die Dresdner Akademie seit 1866, 1879 schloß sich Aufenthalte in Paris sowie in Barbizon an; er heiratete 1880 und kehrte im selben Jahr nach München zurück. Damals lernte er MAX LIEBERMANN, einen der wichtigsten Vertreter der Moderne, kennen, mit dem ihn eine langjährige Freundschaft und ein Austausch in der Arbeit verbanden. Seine drei Töchter wurden geboren, nach dem frühen Tod seiner Frau blieb UHDE mit den Töchtern und Kindermädchen allein.



Abb. 3: LARSSON, Das Häuschen

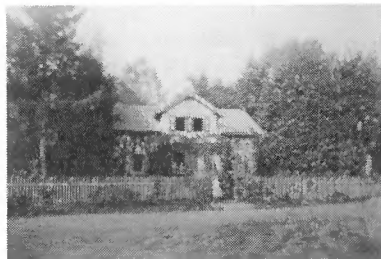


Abb. 4: UHDES Haus in Percha

Seine Erfolge waren zunächst religiöse Bilder. 1892 gehörte UHDE zu den Gründungsmitgliedern der Münchner Sezession, die er ab 1899 auch leitete; er erwarb ein Landhaus am Starnberger See (Abb. 4). Dieses Haus und der Garten wurden zum Ort, an dem er vor allem seine Töchter malte. FRITZ VON UHDES soziales Münchner Umfeld wurde vom lebensreformerisch engagierten Personenkreis der Münchner Sezession geprägt: Schriftsteller wie FRITZ



VON OSTINI oder GEORG HIRTH, der Herausgeber der erfolgreichen Zeitschrift „Jugend“, die auch CARL LARSSON zu seiner Bekanntheit in Deutschland verhalf, gehörten zum engeren Kreis, andere in diesem Kontext bekannte Persönlichkeiten kauften UHDES Werke, so der jüdische Kunstsammler und Mäzen EDUARD ARNHOLD, Besitzer einer der Villen der berühmten Wannseekolonie, oder ALFRED LICHTWARK für die Hamburger Kunsthalle.

So populäre Bücher wie die von LARSSON gab es von UHDE nicht. Allerdings ist die Zahl der in Deutschland veröffentlichten Artikel zu UHDE wesentlich höher. Beiträge erschienen in allen bekannten Zeitschriften: im „Kunstwart“, in der „Gesellschaft“, in „Kunst in unserer Zeit“, in der katholischen Zeitschrift „Hochland“, im „Christliche(n) Kunstblatt für Schule und Haus“, in der „Jugend“. Alle schrieben über ihn, von FRIEDRICH NAUMANN bis RAINER MARIA RILKE. Berücksichtigt man außerdem, daß der Kunstwart-verlag ihm eine seiner berühmten Mappen widmete, man kann in Analogie zur BÖCKLIN-Mappe mit einer Auflage bis zu 100.000 rechnen (KRATZSCH 2001, S. 100), und die Ausgabe der Freien Lehrervereinigung 1908 in einer ebenfalls hohen Auflage, dann ist zu vermuten, daß die Gemälde FRITZ VON UHDES wahrscheinlich noch verbreiteter waren als die CARL LARSSONS.

Die Faszination und Rezeption von UHDES Bildern im damaligen Deutschland wird in AVENARIUS' Nachruf 1911 deutlich:

„... ein Garten mit durchflimmertem Laub, sommerlich gekleidete Mädchen darin, die wir seit ihrer Kinderstube mit heranwachsen gesehen ... Eine deutsche Heimstätte, von außen und innen her durchsonnt, und ein Hausherr, der zwar nie selbst auf diesen Bildern zu betrachten, aber überall in der Nähe zu fühlen war, denn durch seine Augen sahen wir ja dieses Heim. Durch seine Augen nur? Fritz von Uhde! ... kein einziger unter ihnen allen, deren Namen die neue deutsche Hellmalerei bedeuten, ist in seiner Kunst aus eigener Fülle reicher gewesen und weiter als er zur Einheit von Form und Gehalt gedrungen, zum Stil. Zur Einheit von Künstler- und Menschentum.“ (AVENARIUS 1911, S. 365)

Das Postulat dieser Einheit macht das lebensreformerische Gedankengut aus. Transportiert wurden diese Ideen gerade in den Medien. LARSSON, weit mehr noch als UHDE, wollte mit seinen Bildern als Vorbild wirken. Schon in seinem ersten Buch schildert er seine Absicht:

„Das Ergebnis dieser Umgestaltung meiner Hütte ist es, welche ich Euch zeigen will ... Es geschieht nicht in eitler Absicht, – sondern weil ich meine, hierbei so verständig zuwege gegangen zu sein, daß es, wie ich glaube als – soll ich riskieren, es geradeaus zu sagen? – *Vorbild* dienen könnte.“<sup>4</sup> (Hervorh. i.O.)

---

4 LARSSON 1977b, S. 6. Die Bilder wurden schon auf einer Ausstellung 1898 in Deutschland gezeigt.

## Lebensreform

Der Begriff taucht seit 1890 immer häufiger in den Schriften der Lebensreform auf, ohne daß es bisher eine Begriffsgeschichte gäbe (vgl. aber BUCHHOLZ 2001b; WIGGERSHAUS 2001; LINSE 2000). Mit den Begriffen „Leben“ und „Reform“ werden die zentralen Themen der Bewegung schon im Namen genannt. Sie verbinden Zentrum und Aktion miteinander: Das in allen Diskursen und literarischen Äußerungen gebrauchte Wort „Leben“ drückt den Versuch einer Vereinheitlichung des als Entzweiung empfundenen Verhältnisses von Mensch und Natur, Mensch und Arbeit, Mensch und Gott aus. Der Begriff reichte über ein anthropozentrisches Weltbild hinaus. Leben schloß naturwissenschaftliches Denken, Natur, auch die Tier- und Pflanzenwelt sowie die gesamte Ausdruckskultur und vor allen Dingen auch die Religiosität, also transzendente Orientierungen mit ein. Mit dem zentralen Stellenwert von Natur ging die Entdeckung des Körpers einher – wissenschaftlich wie künstlerisch –, und hier unterscheiden sich Romantik und Lebensreform dann entscheidend. Der Begriff der Seele und des Wesens des Menschen wurde sowohl religiös als auch wissenschaftlich begründet.

Mit „Reform“ war der Gedanke gefaßt, daß die gesellschaftlichen und privaten Lebensumstände so umgewandelt werden sollten, daß die einzelnen Lebensbereiche reformiert zu einer Vollendung des Ganzen führen. HEINRICH DRIESMANS, ein lebensreformerisch engagierter Literat und Herausgeber einer der Lebensreform-Zeitschriften „Deutsche Kultur“<sup>5</sup>, schreibt 1902: „Unzählige sind bemüht, unsere Verhältnisse zu reformieren. Reform ist das Schlagwort unserer Tage.“ (Zit. n. KRATZSCH 2001, S. 97) Lebensreformerische Ideen bewegten einzelne Persönlichkeiten, diese wurden oft zu Wortführern von sozialen Bewegungen.<sup>6</sup>

Die reformpädagogischen Bewegungen waren dabei eine Strömung unter anderen, die sich jedoch dadurch auszeichnete, daß sie in sich verschiedene Ansätze verband und deshalb in ihr sowohl familiäre wie institutionelle Reformbestrebungen integriert waren.<sup>7</sup> Veränderungen des Menschen und seiner jeweiligen sozialen Umgebung sollten die gesamte Gesellschaft von innen heraus, nicht per Dekret, sondern aus innerer Kraft, reformieren. Nicht

---

5 ALEXANDER KOCHS Zeitschrift „Kind und Kunst“ ist deren Beiblatt.

6 KERBS/REULECKE 1998; PUSCHNER/SCHMITZ/ULBRICHT 1999; zur Rolle einer zentralen Figur wie RAINER MARIA RILKE vgl. z.B. FREEDMAN 2001, zu FIDUS FRECOT et al. 1997.

7 BUCHHOLZ 2001e; HERRMANN 1987; SCHONIG 1973; OELKERS 1989, S. 186; KRABBE 2001, S. 25 ff.

verstanden wurde der Begriff zu diesem Zeitpunkt – d.h. vor dem 1. Weltkrieg – in diesem Milieu als politischer. Im Kern ist er ein Bildungsprogramm einzelner und ganzer Bewegungen.

Herausgehoben ist die Rolle von Kunst als essentielles Medium des Ausdrucks, aber auch als Inbegriff der Versöhnung der erfahrenen Gegensätze. Unter Kunst wird sowohl schöpferische Tätigkeit verstanden, insbesondere der Kinder und Laien, wie sie in der Kunsterziehungsbewegung vorangetrieben wurde, als auch das Kunstwerk. AVENARIUS hatte dafür das Wort „Ausdruckskultur“ vorgeschlagen, „weil es von irreleitenden Gefühls- und Gedankenassoziationen verhältnismäßig frei“ sei (Literarischer Ratgeber 1910, S. 9). ALFRED LICHTWARK formulierte den Stellenwert von Kunst in seinem Vortrag auf dem ersten Kunsterziehtag in Dresden 1901: „Die Kunst erfasst den ganzen Menschen, sie formt ihn von innen heraus.“ (LICHTWARK 1905, S. 4, S. 33 f.)

WOLBERT bezeichnet zusammenfassend die Lebensreform als das „konzertierte innovatorische Epochenphänomen um 1900 schlechthin“ (WOLBERT 2001, S. 20). Lebensreformerische Milieus finden sich vor allem in Österreich, Deutschland, Holland und Ungarn, in Polen und in den Künstlerkolonien Frankreichs, es handelt sich also um ein europäisches Phänomen, die Verbindungen zwischen Skandinavien, Deutschland und Österreich waren aber besonders dicht geknüpft.<sup>8</sup>

Als Ursache für dieses enorme vielfältige kulturelle und soziale Engagement in der Zeit zwischen 1890 und 1914, die schon in der Zeit selbst Gegenstand der literarischen Produktion war, liegt – so GEORG LUKÁCS in seiner Theorie des Romans (1914, zit. n. ULBRICHT 1998, S. 47) – in einer „transzendente[n] Obdachlosigkeit“ oder „Heimatlosigkeit“ (VOM BRUCH 1999). Bei aller Heterogenität der Gruppen und ihrer Reformvorstellungen lassen sich doch viele Gemeinsamkeiten ausmachen (WOLBERT 2001, S. 13 f.).

## Medien der Lebensreform

Die Zeit um 1900 zeichnete sich durch eine enorme Produktion der Buch- und Zeitschriftenpublikationen, der Ausstellungen und Vereinsgründungen aus.<sup>9</sup> Die Auflagenzahlen überschritten bei Büchern häufig die Bestseller-

8 Eine international vergleichende Studie für die Lebensreformbewegungen fehlt, vgl. aber Künstlerkolonien in Europa 2001; FARKAS 2001; KRABBE 2001.

9 BUCHHOLZ 2001c; JÄGER 1991; KRATZSCH 1969; LEHMSTEDT/HERZOG 1999; MAASE/KASCHUBA 2001; MAI/POHL/WAETZOLDT 1982; SEYWALD 1994; ULBRICHT 1999.

marke von 100.000. Für die „Kunstwart-Gemeinde“ und den „Dürerbund“ ist dies beschrieben worden (KRATZSCH 1969), ebenso inzwischen für den Verleger EUGEN DIEDERICHs (HEIDLER 1998; HÜBINGER 1996; ULBRICHT/WERNER 1999). Allein für den Dürerbund mit seinen angeschlossenen Vereinen wird eine Mitgliederzahl von 300.000 geschätzt, darunter eine viele Multiplikatoren, wie z.B. Lehrer und Theologen (KRATZSCH 2001, S. 100). Etliche Verlage vertrieben Kunstdrucke in Millionenaufgabe. Neben dem Kunstwart-Verlag und der „Bilderfabrik“ May (BRÜCKNER 1973; PIESKE 1988) war das zum Beispiel der Verleger und Herausgeber der Zeitschrift „Jugend“ GEORG HIRTH, der 1908 3.000 Jugendkunstblätter in seinem Vertrieb führte, von denen er angab, in der Zeit zwischen 1896 und 1909 200 Millionen Drucke verkauft zu haben. Darunter waren Bilder von HANS THOMA sowie natürlich von LARSSON und UHDE (HIRTH 1909).<sup>10</sup> Seine Zeitschrift „Jugend“ hatte 1904 62.000 Abonnenten, in besten Zeiten dann sogar 100.000 (ENDRES 1921, S. 71). Eine ähnliche Bedeutung hatten satirische Zeitschriften wie der „Simplicissimus“, für den OLAF GULBRANSSON zeichnete (Archiv für Bildende Kunst 1980).

Auch die vielen Ausstellungen hatten enormen Besucherzustrom. Die Ausstellung der Darmstädter Künstlerkolonie soll von Mai bis Oktober 1901 allein 200.000 Besucher angezogen haben (BUCHHOLZ 2001a). ROBERT MUSIL schreibt: „... alle Welt besucht sowohl die Glaspaläste wie die Sezessionen und die Sezessionen der Sezession“ (MUSIL 1987, S. 58).

LARSSONs schwedischer Verleger ALBERT BONNIER baute in diesen Jahren seinen Verlag zu dem größten Schwedens aus; er publizierte ELLEN KEY genauso, wie er die Interessen LARSSONs im Ausland vertrat. KARL ROBERT LANGEWIESCHE, der deutsche Verleger LARSSONs und Herausgeber dessen „Das Haus in der Sonne“ in Düsseldorf, später Königstein im Taunus, warb in seinem Verlagsprogramm, er gebe Bücher heraus zu „Lebensführung – Weltanschauung – Kunst“. In der Reihe seiner „Blauen Bücher“ erschienen auch FRIEDRICH NAUMANN, JOHN RUSKIN und HEINRICH LHOTZKY. Diese Bücher waren meist populäre Zusammenstellungen und keine Originaltitel. LANGEWIESCHE war auch nicht, wie beispielsweise DIEDERICHs, selbst aktiver Teil der Jugendbewegung (LENGEFELD 1993, S. 20). Seine Aufgabe wurde

---

10 Die Drucke zeigen Werke von Künstlern wie THOMA, UHDE, LIEBERMANN, BARLACH, BÖCKLIN, CORINTH, FIDUS, KLINGER, KRÖYER, OTTO MODERSOHN, nicht aber PAULA MODERSOHN-BECKER, PANKOK, RODIN, VOGELER, ZORN, ebenso waren keine Brückenkünstler vertreten. Die Kosten lagen zwischen 50 Pf. und 1 Mark. Es gab die Bilder aber auch gerahmt.



dennoch als volkspädagogische verstanden.<sup>11</sup> LANGEWIESCHES Verlagsprogramm war für die breiten Schichten des Bürgertums gedacht (ebd., S. 22).

Wie sich hieran zeigt, ist die Einschätzung GEORG JÄGERS von zentraler Bedeutung für die Medienkultur um 1900: „Mit der Gründungsära ... wurde das Bild zu einem dominierenden Medium in allen Kulturbereichen“ (JÄGER 1991, S. 495), vor allem religiöse Bilder und Kinderbilder. „Das überaus beliebte Kinderbild zeigt die heile Welt der Kleinen.“ (Ebd., S. 496) Jedoch waren nicht nur das Buch- und Kunstdruckwesen für den Austausch von Gedanken wichtig, sondern insbesondere das Zeitschriftenwesen. So findet sich in LARSSONS Bibliothek sowohl die von KOCH herausgegebene Zeitschrift „Kunst und Dekoration“ als auch die englische Zeitschrift „Studio“, mit der die „Arts and Craft“-Bewegung ihre Gedanken verbreitete (GUNNARSSON 1997, S. 52; NAYLOR 1997). ALEXANDER KOCH, der auch die Darmstädter Künstlerkolonie mit förderte, war ebenfalls Herausgeber der Zeitschrift „Kind und Kunst“; HIRTHS „Jugend“ mit seiner Auflage bis zu 100.000 und der „Kunstwart“ wurden schon erwähnt. Ähnliches gilt für Schweden. Die Zeitschrift „Idun“ (Idun ist die Göttin der Jugend) verschaffte LARSSON einen Großteil seiner Bekanntheit, auch die Gedanken der deutschen Kunsterziehungsbewegung gelangten so nach Schweden. Sie wurden dort vom Verein „Kunst in der Schule“ aufgegriffen, in dem ELLEN KEY mitwirkte (HEDSTRÖM 1997, S. 429). CARL G. LAURIN gab LICHTWARKs Gedanken an das schwedische Publikum weiter.<sup>12</sup>

## Themen der Lebensreformbewegung bei Carl Larsson und Fritz von Uhde

Zu den Künstlern, in deren Werk lebensreformerische Vorstellungen verbreitet wurden, sei es im Inhalt, sei es in der Form, gehörten bekannte Künstler: MAX LIEBERMANN, PAULA MODERSOHN-BECKER, LOVIS CORINTH oder MAX SLEVOGT. Jedoch waren deren Bilder längst nicht so verbreitet wie die von LARSSON oder UHDE. Dagegen waren die Bilder HANS THOMAS oder

---

11 Die Tägliche Rundschau betont 1927, daß LANGEWIESCHE „Volksbildungsarbeit“ betriebe (LENGEFELD 1993, S. 21).

12 „Ebenso wie LICHTWARK sprach LAURIN von der Bedeutung des Schenslernens, von der den Menschen veredelnden Beeinflussung durch die Kunst, von der nationalen und volkswirtschaftlichen Bedeutung der Kunst und den künstlerisch gestalteten Produkten.“ (HEDSTRÖM 1997, S. 428)



auch die von FIDUS in der Lebensreformbewegung noch bekannter als LARSSON und UHDE.<sup>13</sup> Sowohl der „Kunstwart“ als auch andere Zeitschriften widmeten THOMA viel Raum. THOMAS Breitenwirkung ist nur mit der LUDWIG RICHTERS zu vergleichen. Vor diesem Hintergrund wird erst verständlich, um wie vieles moderner die Bilder LARSSONS und UHDES waren. LARSSONS in Deutschland am weitesten verbreitete Buch ist – bis heute – „Das Haus in der Sonne“, eine Zusammenstellung LANGEWIESCHES aus fünf Werken LARSSONS. Es war nicht als Kinderbuch gedacht, allerdings schreibt LARSSON in seinem Vorwort: „Aber die Kinder – und von ihnen handelt eigentlich dieses Buch – sind die Träger unserer Hoffnungen und unserer Sehnsucht.“ Seine Publikationen und sein Werk kreisen also um einen zentralen Topos der Lebensreform, dem Kind als Erlöser (BAADER 2000, S. 156).

Im Spätherbst 1909, gerade richtig für das Weihnachtsgeschäft, erschien es als fünftes Heft in der Reihe „Die Welt des Schönen“, in der von LANGEWIESCHE kreierte Reihe der „Blauen Bücher“. Sechs Monate später war die Erstauflage von 40.000 Exemplaren zum Preis von je 1,80 Mark verkauft (LENGEFELD 1993, S. 4). 1912 war die Bestsellergrenze von 100.000 überschritten, im Januar 1919 hatte sich die Auflage noch einmal verdoppelt. Im Jahr 2000 lag sie bei inzwischen 506.000 Exemplaren.<sup>14</sup> Waren schon die Auflagen hoch, so war die Verbreitung dieser Motive als Postkarten und der Abdruck der Familien- und Heimbilder in Zeitschriften noch bedeutender. HIRTH druckte bis 1909 elf LARSSON-Bilder in seiner Zeitschrift „Jugend“, z.T. farbig, und vertrieb sie zudem als Kunstdrucke und Postkarten (LENGEFELD 1997, S. 417). Außerdem waren 40 Ausstellungen in Deutschland mit LARSSON-Exponaten bestückt (DERS. 1993, S. 122 ff.).

An LARSSONS Kunst lassen sich fast alle lebensreformerischen Themen wie Leben, Licht, Hygiene, gesundes Leben (BARLÖSIUS 1997), Kindheit (BERG 2000), Generation, Erziehung, Architektur, Wohnen, Natur, Religion, und Gemeinschaft (BUCHHOLZ 2001b; *Die Lebensreform*, Bd. 2) zeigen. So lautete der Titel LARSSONS 1910 in Schweden und 1911 in Deutschland bei BRUNO CASSIRER erschienenen Buches: „Lasst Licht hinein. Ein Buch von Wohnzimmern, von Kindern, von Dir, von Blumen“. Das Motto sei „symbo-

---

13 Zu THOMA vgl. *Kunstwart* Mappe HANS THOMA o.J.; zu FIDUS vgl. FRECOT/GEIST/KERBS 1997; zu VOGELER BILSTEIN 2001; Worpsswede 1980.

14 Nach LENGEFELD 1993, S. 4 u. S. 12. Verglichen mit anderen Auflagen erfolgreicher Bücher: SELMA LAGERLÖF verkaufte 12.000 Exemplare ihres „Nils Holgerson“ und HERMANN LÖNS 200.000 Bücher seines „Wehrwolfs“ in der Zeit von 1910 bis 1919 (LENGEFELD 1997, S. 417).

lisch gemeint“: „Denn wir wollen Licht und Sonne hinein lassen, ins Leben wie ins Zimmer.“ Die beiden großen Themen seiner Bücher sind das einfache Leben auf dem Lande und die Familie. Das Leben des Städters auf dem Lande sollte sich durch funktionale Einfachheit auszeichnen, und die Einrichtung an den örtlichen bäuerlichen Stil anknüpfen (Abb. 5). Abgelehnt wurde der überladene Stil: „... die von Städtern töricht aufgehängten Draperien über Türen, in Ecken“ (LARSSON 1977b, S. 10). Zentrale Motive waren deshalb die Verbindung von alten und neuen Möbeln: „... bemale Deine Möbel unbefangen und versieh sie mit Schnörkeln und Schnitzereien, die Dir gefallen, Da wirst Du in dem Gefühl, Du selbst zu sein, glücklich werden“ (ebd., S. 12). Dies wirkt wie die Bebilderung von ELLEN KEY, die schrieb: „Zur Erhöhung des Lebensgefühls tragen alle Arten von Schönheitseindrücken – Tischgefäße, Beleuchtung, Blumen, die Wohnung, die Kleider wie auch die Unterhaltung – unmittelbar bei.“ (KEY 1907, S. 277) Die Wohnungseinrichtung war also kein ästhetischer Selbstzweck, sondern das Ästhetische sollte – hier ganz lebensreformerisch – unmittelbar der Bildung dienen. Nicht mehr Repräsentation, sondern Funktion und Tradition.

Das Leben in der Natur ist ein weiteres Thema, dazu gehört das Nacktbaden, zumindest der Kinder (Abb. 6). Das Bild war 1909 im „Haus in der Sonne“ nicht aufgenommen worden, jedoch kannte man es in Deutschland sowohl aus einer 1900 erschienenen Publikation als auch von der 1898 in Berlin gezeigten, viel besuchten Ausstellung „Ein Heim“ sowie aus späteren, nicht ganz so massenhaften Auflagen anderer Bücher. Offene Fenster und frische Luft gehörten zum gesunden, einfachen Leben: Die Forderung danach zieht sich durch seine Schriften, schon seine Großeltern sollen eine Abstinenzlerwirtschaft gehabt haben. Dazu gehört die Körperhygiene, vermutlich mit kaltem Wasser, selbstverständlich bei offenem Fenster.

Große Bedeutung haben Räume für Kinder (Abb. 7). Und zwar sowohl der eigene Kinderraum: LARSSON ließ das Dachgeschoß extra für die Kinder umbauen, die Kinder durften aber auch alle anderen Räume benutzen. Die Unbefangenheit, mit der sich das Mädchen dem Betrachter, bzw. ihrem Vater, zur Schau stellt, weist auch auf den Umgang zwischen Eltern und Kindern. LARSSON schreibt u.a. davon, wie er seine Frau vor den Kindern küßt.

Handarbeit und handwerkliche Tätigkeiten zählen zu den sinnvollen Tätigkeiten auch für Kinder. LARSSON illustriert damit ebenfalls pädagogische Forderungen, wie sie ELLEN KEY vertrat: „Die unmittelbare Teilnahme des Kindes an den Aufgaben der Erwachsenen, an wirklichen Arbeiten und Gefahren“ (KEY 1991, S. 110). Dies nannte sie „altnordische Erziehung“.

Ein zentrales Thema sind die Generationsbeziehungen (Abb. 8). Dies waren die Eröffnungsbilder des „Haus in der Sonne“. Es liegt nicht fern, KEYS zentralen Begriff der „Heiligkeit der Generation“ heranzuziehen (KEY 1991, S. 12, ANDRESEN/BAADER 1998, S. 17).

Religion ist ein mehrfach illustriertes Thema, sowohl mit dem konventionellen Schutzengel als auch mit auf heidnischen Traditionen basierenden Bildern. Es finden sich eine ganze Reihe von Motiven, die nordische Mythologie zitieren. Dazu gehört LARSSONS berühmtes Bild, abgedruckt als Titel der schwedischen Zeitschrift „Idun“ und der Weihnachtsausgabe der deutschen „Jugend“ 1905 (Abb. 9), dort als „Mädchen mit Äpfeln“ bezeichnet. Das Mädchen stellt tatsächlich aber die Göttin Idun dar, Hüterin der Äpfel und Göttin der Jugend, bei LARSSON ein Kind, was dessen Position als Hoffnungsträger der Zukunft noch einmal besonders deutlich werden läßt. In der Mythologie Idun verheiratet. Er entwirft zudem ein „schwedisches Pantheon“ (1887), einen Tempel der Erinnerung (LARSSON 1978d, S. 88 ff.), zu dem ein Weg der Jugend führt, durch einen Hain des Lebens, drinnen sollten drei Statuen stehen: Odin, Thor und Baldur, samt dem Bild des Gekreuzigten. Hier erinnert er stark an FIDUS' Tempelentwürfe.<sup>15</sup>

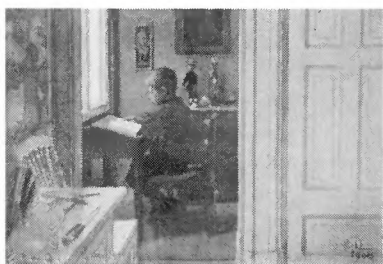


Abb. 5: LARSSON, Studierstübchen

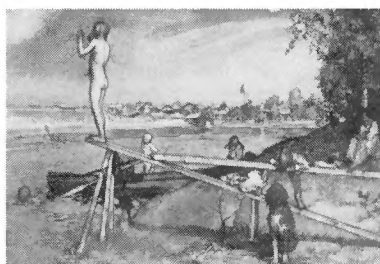


Abb. 6: LARSSON, Ulf badet auf Bullerholmen

15 Obwohl er KEY ihren Unglauben vorwirft, wirkt er liberal gegenüber der Frage, welchen Glauben man haben solle: „Soll man nicht alle solche religiösen Gebräuche als etwas heiliges verehren, sie mögen angehören, welcher Religionsform sie wollen?!“ (LARSSON 1913)

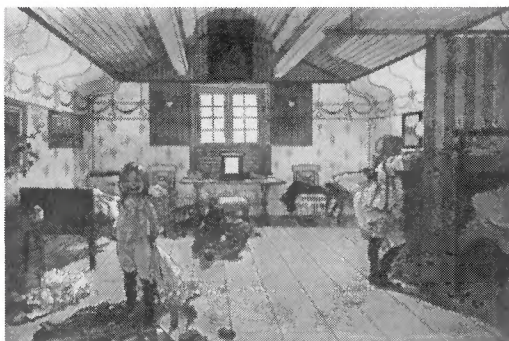


Abb. 7: LARSSON, Das Schlafzimmer ...



Abb. 8: LARSSON, Brita und ich



Abb. 9: LARSSON, Brita als Iduna

Viele dieser Werke passen zur deutschen Nordlandschwärmerei, nationale Elemente werden nach 1900 stärker, aber auch darin gleicht LARSSON dem lebensreformerisch üblichen Gedankengut ganz Europas (NIPPERDEY 1994, S. 814). In der deutschen Jugendbewegung sind Reisen in den Norden populär (vgl. FIDUS' Nordlandreisen), nach dem 1. Weltkrieg gibt es „Nordische Jugendtagungen“, EUGEN DIEDERICHs trägt schwedische Bauerntracht (GUTJAHR 1997, Abb. 637, S. 404; LINSE 1997).

Ein anderes Kapitel LARSSONS Werke sind seine Wandgemälde für den öffentlichen Raum. 1890 bat die Schwester von ELLEN KEY, die Lehrerin HEDDA KEY, FÜRSTENBERG um ein Gemälde für das Gymnasium in Göteborg (LENGEFELD 1993, S. 87). LARSSON sollte das Werk ausführen, mit dem Ehepaar FÜRSTENBERG besichtigt er die Schule: „Als wir die Tür geöffnet hatten und in der durch das ganze Gebäude gehenden Vorhalle standen, krampften sich unsere Herzen vor diesem Triumph der Langeweile zusam-



men. Sowohl er als auch sie (die Fürstenbergs) machten eine Kehrtwendung und segelten wieder heraus mit einem ‚na, mach ihr ein kleines Bild über der ersten Tür, mehr ist dieses schauerhafte Haus nicht wert.‘ Das Haus nicht, aber die Kinder! Dachte ich.“ (Ebd.) Die schwedische Frau in verschiedenen Zeitaltern ist die Serie, die LARSSON zeichnete und schließlich als Fresken malte. Dieses Gemälde wiederum wurde in der Zeitschrift „Kind und Kunst“ des Darmstädter Verlegers KOCH behandelt (SELL 1904/05).

Die Modernität der Gemälde FRITZ VON UHDES und damit deren lebensreformerische Thematik ist aus heutiger Sicht und im Vergleich zu Zeitgenossen wie MUNCH oder den Brückemalern nicht mehr unmittelbar deutlich. UHDES Biograph FRITZ VON OSTINI (1902) versuchte genau diese Qualitäten zu beschreiben: „... weltweit fern liegt ihm jede Pose“, ist sein Urteil.<sup>16</sup> Und AVENARIUS schreibt in seinem Kommentar zur UHDE-Mappe: Die Helligkeit seiner Bilder habe als „frech“ gegolten, die Betrachter bzw. Kritiker hätten sich beschwert, „Dass er rücksichtslos das Fenster aufriß“, es gehe ihm um das „Abgewöhnen“ des „konventionellen Sehens“, „ohne Künstlichkeit“ und „ohne Pose“. Damit habe UHDE für den bürgerlichen Kunstgeschmack als Vertreter des Neuen gegolten.<sup>17</sup>

Die Gemälde lassen sich nicht thematisch gliedern wie die LARSSONS. Das hängt mit UHDES ganz anders gearteter, weniger illustrativer Kunst zusammen. Aber es lohnt sich, sie unter dem Fokus des Reformerischen zu betrachten, weil bei seinen Bildern etwas anderes als bei LARSSON in den Blick kommt: ein durch ein lebensreformerisches Milieu geprägtes Lebensgefühl. UHDE beschrieb sein künstlerisches Credo als Suche nach Wesentlichem: „Als ich in die Moderne hineinkam, respektive aus dem Schwarzen ins Licht, da habe ich gedacht, etwas muß dabei sein, das die Leute innerlich packt, sonst kann man ja mit seinen Bildern keinen Hund hinterm Ofen vorlocken. Die Impressionisten wollen nur eine neue malerische Formel. Ich suchte so etwas wie eine Seele.“ (1906, zit. n. BRAND-CLAUSSEN 1998, S. 22) Auch Seele ist ein zentraler lebensreformerischer Topos (BUCHHOLZ 2001d; PECKMANN 2001; WAGNER 2001), der sich in Körper und Natur, im Licht und in der Bewegtheit, im Pinselstrich eines Bildes ausdrücken kann.

16 Biographische Angaben zu UHDE bei BIERBAUM 1908; KÜSTER 1998.

17 Das Urteil der Kunstgeschichte ist einhellig: „Die Provokation seiner Freilichtmalerei wie seine Aktualisierung der christlichen Tradition machten Uhde zum Vertreter einer ins Geistige zielende [sic] Moderne in Deutschland, die von München aus wirkte“ (SCHUSTER 1998, S. 8; HANSEN 1998, S. 10).



UHDES große Themen – Religion und die Sphäre der Kindheit – sind in der Regel im privaten Raum angesiedelt. So erscheint sein Christus in dem Gemälde „Lasset die Kindlein zu mir kommen“ in einer einfachen Stube (Abb. 10). Von diesem Motiv wurden auf Anhieb „bereits mehr als zehntausend Photographien nach demselben verkauft“.<sup>18</sup> Das Gemälde war der Ausgangspunkt für heftige Auseinandersetzungen um das christliche Bild. Zwar erhielt es die Ehrenmedaille der Pariser Weltausstellung 1889, aber als es auch auf einem Konfirmationsblatt abgedruckt werden sollte, wurde dies verhindert. Ähnlich privat ist UHDES Gemälde des Tischgebets, eines beliebten Sujets der Malerei und vor allem des Wandbildschmucks (PIESKE 1988, S. 100; HANSEN 1998, S. 10 f.). Die Amtskirche ist auf diesen Bildern verdrängt. Die Kinder sind unmittelbar, d.h. ohne Pose zum Heiligen. Auf UHDES späten religiösen Bildern kommen nicht einmal mehr ein Engel oder Heilige vor, das Thema wird gänzlich in den inneren Bereich der Erfahrung des Menschen verlagert. Der Vorwurf, der UHDE auch von protestantischer Seite gemacht wurde, bestand darin, daß sein Christus nicht mehr als Gottessohn hervorgehoben sei. Seine Motive lassen sich im Lichte des Kulturprotestantismus verstehen. Sie rufen nicht zum Umsturz auf. „Vielmehr berühren sie sich mit liberalen, Anfang der neunziger Jahre von Paul Göhre und Friedrich Naumann vertretenen christlich-sozialen Reformideen, die aus dem Evangelium eine christlich – soziale Handlungsanweisung zu gewinnen suchten.“ (BRAND-CLAUSSEN 1998, S. 27) Seine Bilder werden so doch zur Klage und Anklage. Auf UHDES Bilder wurde geradezu gewartet, LICHTWARK nannte diese ironisch den jährlichen „Schlager“, die das Leben seines „modernen Christus“, so RILKE 1897 (ebd.), wiedergaben.

UHDES Kinderbilder sind greller und weniger sentimental: Die Kinder, meist seine Töchter, halten sich entweder im lichtdurchfluteten Innenraum auf oder im lichtflimmernden Garten. FRITZ VON OSTINI berichtete, die „Kinderstube“ habe „nicht wenig Aufsehen“ gemacht (OSTINI 1902, S. 105) (Abb. 11). Denn die „Leute hatten an seiner Perspektive allerlei auszusetzen“. AVENARIUS äußerte sich ebenfalls zu diesem Bild: „Die Kinderstube. Ein Bild, das unter der Sonne eine überall hinflutenden Lichts in lachenden Farben so blüht, daß man über seiner malerischen Heiterkeit meist ganz übersehen hat, was es sonst noch zeigt. Irr ich nicht, ist es die erste moderne Schilderung einer Kinderstube, die keine Anekdote erzählt, wirklich ganz sachlich

---

18 So ADOLF ROSENBERG in „Zeitschrift für Bildende Kunst“ 1884 (zit. n. HANSEN 1998, S. 215).

und dabei doch voller Leben und Humor ist.“ (UHDE-Mappe, o.J.) Die Kinder hatten, entgegen der damaligen Sitte, ein repräsentatives Zimmer hin zur Straße, moderne Kindermöbel, das Fenster war gesichert durch ein Gitter (BOSKAMP-PRIEVER 2001).



Abb. 10: UHDE, Lasset die Kindlein zu mir kommen



Abb. 11: UHDE, Kinderstube

Auf den späteren Bildern rückt er den Mädchen näher, ohne in ihre Sphäre zu treten (Abb. 12). Die Flüchtigkeit des Moments nimmt zu. Die Bilder wirken wie Schnappschüsse; die Ausschnitte werden eng gewählt, die Menschen in den Mittelpunkt gerückt. Die Art seines Lichts betont auch in seinen anderen Bildern die Herausgehobenheit des Kindes, seine Unabhängigkeit und seine Stärken. Es gibt es keine hierarchische Gliederung, wie sie bei LARSSON oft noch sichtbar ist, oder ein soziales Gefüge, die sozialen Beziehungen betreffen viel mehr die schwesterlichen Beziehungen untereinander.

Die Töchter des Künstlers halten sich oft im umzäunten oder umgrüntem Garten auf. In der Tradition des hortus conclusus läßt sich eine Traditionslinie zu PHILIPP OTTO RUNGE ziehen. Hier liegt eine weitere Vergleichbarkeit mit LARSSON, beide malen das traute Glück daheim.

Was UHDES Kinderbilder auszeichnet, ist, wie er die Sphäre des Kindes achtet. HANSEN spricht vom verweigerten Blick (HANSEN 1998, S. 11 f.). Die Kinder schaffen einen Raum beispielsweise im geschwisterlichen Gespräch. Oder sie werden als ungezähmte Naturwesen gezeigt wie im „Heideprinzchen“ von 1889 (Abb. 13). Die nackten Füße zeigen die Verbundenheit mit der Natur. Hier ist ebenfalls eine unmittelbare Verbindung zu RUNGE zu sehen, dessen Kinder in unmittelbarer Nähe zur Natur durch die Berührung des Bodens erleben, bei PAULA MODERSOHN ist diese elementare Beziehung noch deutlicher im pastosen Auftrag der Farbe und der Nacktheit der Kinder (BILSTEIN 2000; MURKEN 2001). Aber auch bei UHDE kann der Betrachter nicht in die Welt des Kindes eintreten, zu selbstbewußt tritt das Kind auf.



Abb. 12: UHDE, Die Töchter des Künstlers



Abb. 13: UHDE, Heideprinzesschen

So unterschiedlich beide Künstler stilistisch sind, so teilen sie doch gemeinsame Auffassungen: ihre Idee von Kindheit, ihre Vorstellung von Lernen, ihre Einstellung zur Familie und die Rolle der Religion. Die Familie ist die Lebensgemeinschaft, in der sich die Kinder entfalten. Beide heben das Kind als Hoffnungsträger heraus. Von LARSSON gibt es eine ganze Reihe von Zeichnungen, bei denen er die Sonne oder die Sonnenblume (wie schon RUNGE) als Symbol nutzt. UHDE nutzt dafür in seiner impressionistischen Malerei das Licht selbst, das in den Haaren der Kinder spielt. Beide Künstler bebildern immer wieder Lernen, sowohl als Teilnahme an den Tätigkeiten der Erwachsenen als auch als Prozeß zwischen den Kindern. LARSSON schildert vergebliche Erziehungsbemühungen der Erwachsenen. Ganz im Sinne LHOTZKYS und anderer Reformer ist Erziehung als Tätigkeit Erwachsener müßig. Bildung ereigne sich statt dessen in der konzentrativen Atmosphäre, so lassen sich beide Maler interpretieren. Laut KEY sei es Erziehung „das Kind in Frieden [zu] lassen“ (KEY 1991, S. 114). Und LHOTZKYS Motto: „DIE BESTE ERZIEHUNG IST KEINE ERZIEHUNG.“ (LHOTZKY 1908, Innendeckel, Hervorh. i.O.)

## Fazit

Die Skepsis gegenüber erzieherischem Handeln, bei gleichzeitiger Konzentration auf das Kind und dessen Aufwachen kennzeichnen die pädagogische Auffassung beider Künstler. Das Kind wird zum Hoffnungsträger für unentfremdetes Leben. Ungebrochen sind solche Bild- und Bildungsideen aber nur bis zum Ersten Weltkrieg zu beobachten. Beiden gemeinsam ist die Betonung

des Privaten.<sup>19</sup> LARSSON benutzte zwar dörfliche Feste, machte aus ihnen aber Familienfeiern, Iduna und Lucia, diverse Elfen und Geister bevölkern das Haus, das so eine Ganzheit gewinnt, die es eigentlich nie hatte. Kindererziehung und Unterricht ist vor allem Sache der heranwachsenden Geschwister untereinander, dies war bei beiden Künstlern zu sehen. Dieses Wiedererschaffen einer scheinbar vormodernen nordischen Lebensweise läßt sich schon deshalb nicht als unmodern kennzeichnen, weil sie zum einen eine private Vereinbarung ist, nicht eine politische, soziale oder religiöse Vorschrift, und zum anderen die Verbreitung dieser Bilder auf moderne Kommunikation setzte. Selbst Religion und Geschichtstradierung sind nicht mehr autoritativ dekretiert, sondern werden für die private Praxis – im Falle der Wandgemälde auch von privaten Vereinen für eine öffentlich-nationale – jeweils geschaffen. Bei UHDE wird aus der sozialen Praxis von Religion eine private Verinnerlichung, die nicht mehr der Kontrolle irgendeiner Hierarchie unterworfen war, nicht einmal mehr eines göttlichen Zeigefingers, und dessen Kunst wohl deshalb so umstritten war. Damit klingt eine Botschaft an: Gemeinschaft nur jenseits des Staatlichen überhaupt zu schaffen. Diese Idee hatte sich jedoch nach 1918 nach dem Zusammenbruch der Vorkriegsordnung weitgehend erledigt. Die „Schattenlinien“ (NIPPERDEY 1994), deren Spuren schon gezogen vor dem 1. Weltkrieg sichtbar waren, oder das von Beginn an janusköpfige Gesicht<sup>20</sup> der Lebensreform verlaufen weniger bei den Künstlern selber, diese postulieren ja keine Politik. Diese Spuren werden dann zu großen Schatten, wenn eine dieser Ideen zur allein richtigen erhoben wird: sei es ELLEN KEYS Eugenik, Familienideologie als vorrangig vor anderen Lebensformen, Schule vor Familie oder Familie vor Schule.

Hier liegt eine mögliche Erklärung für die heute als Gegensatz empfundenen, in der Lebensreform aber neben- und miteinander existenten Auffassungen von völkisch fundierter Geschichte einerseits und modern anmutender Lebensweise andererseits. Als öffentliches, nicht institutionalisiertes Programm, als eines unter vielen, waren die Auffassungen in einem ständigen Verschiebungsprozeß begriffen. Erst als daraus politische Programme formuliert wurden, entstanden aus bisher schon problematischen Strömungen dann explizite Ausgrenzungsprogramme.

Die zwei zentralen Orte der Lebensreform sind die Familie bzw. die Kindergemeinschaft und die Kunst. Hier nimmt die Lebensreform in ihrem Bemühen um den neuen Menschen zwei Traditionen auf, einmal die rousseau-

19 NIPPERDEY 1994, S. 43–73. Er spricht von „Familienreligion“ (S. 43); BERG 2000, S. 25 f.

20 TENORTH 1994. Ich danke JULIANE JACOBI für die Formulierung.



stische Auffassung einer vorgeordneten insularen Erziehungswelt – der Garten, bei gleichzeitiger Zurückhaltung des Erziehers – und die SCHILLERSchen Vorstellungen von der Rolle des Ästhetischen in der Bildung. Auch diese starken Bezüge auf Bildungstraditionen tragen zu der Erklärung bei, warum wir auch heute auf lebensreformerisch inspiriertes Bildungsdenken nicht verzichten können. Gleichzeitig schwingt in der aktuellen Bezugnahme mit, daß diese Programme noch nicht belastet sind von der schuldhaften Teilhabe. Der Mut zum Programm, der den Schriften, aber auch den Bildern, eigen war, das Streben nach Ganzheit ist weitgehend verlorengegangen, und bezeichnenderweise sind die reinen Familienbilder LARSSONS heute bekannter als seine religiösen Bilder und gar seine Wandgemälde. Dasselbe gilt für UHDE. HANS THOMA ist aus demselben Grund so gut wie vergessen. Lebensreform wird eben nur reduziert rezipiert, gekappt um den religiösen Gehalt und den Bewegungs- und Gemeinschaftsbezug. Daß der Begriff „Gemeinschaft“ heute überhaupt wieder aufgenommen wurde – auch in der pädagogischen Debatte, zum Beispiel BRUMLIK und BRUNKHORST (1993) – verdankt sich kommunitaristischen Konzepten.

In der heutigen Kunst zeigen die Bilder den Verlust von Kindheit und den Verlust von Gemeinschaft, absolute Vereinzelung und absoluten Verlust von Eigenheit. Heute wie damals werden in ihr Hoffnungen wie Kontingenz ausgedrückt – jedoch ist aus der aktuellen Kunst jede Pathosformel des Aufbruchs zum neuen Menschen entschwunden, allenfalls bleibt ein ironischer Kommentar. Jenes „Kunst ist Leben“, das AVENARIUS zu Beginn des 20. Jahrhunderts äußerte, ist zu Beginn des 21. entzaubert. Nichtsdestotrotz bleibt Kunst als populäres Bild wie als individueller künstlerischer Ausdruck entscheidend für das Bildfinden der Menschen und somit für Bildung. AVENARIUS schrieb zur Jahrhundertwende: „Die Kunst ist keine Eisbombe, ohne die es auch geht, meine Damen und Herren, sie ist kein Luxus, sie ist Brot. Weg mit dem kulinarischen Bilde: die Kunst gibt Leben, nein, die Kunst *ist* Leben, ist es selber.“ (BUCHHOLZ 2001b, S. 47; AVENARIUS 1899/1900, S. 1; Hervorh. i.O.)

## Literatur

- ALONS, H./ALFONS, S. (Hrsg.): Carl Larsson in Selbstzeugnissen. Königstein 1977.
- ANDRESEN, S./BAADER, M.S.: Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key. Neuwied/Kriftel 1998.



- Archiv für Bildende Kunst am Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (Hrsg.): Olaf Gulbransson. Werke und Dokumente. München 1980.
- AVENARIUS, F.: Was wir wünschen. In: *Der Kunstwart* 13 (1899/1900), H. 1, S. 1.
- DERS.: Zu Uhdes Tod. In: *Der Kunstwart* 24 (1911), H. 5, S. 365–366.
- BAADER, M.: Das Kind als Majestät? In: BAADER/JACOBI/ANDRESEN 2000, S. 148–160.
- BAADER, M./JACOBI, J./ANDRESEN, S. (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung. Weinheim/Basel 2000.
- BARLÖSIUS, E.: Naturgemässe Lebensführung. Zur Geschichte der Lebensreform um die Jahrhundertwende. Frankfurt a.M./New York 1997.
- BERG, CH.: „Das Jahrhundert des Kindes“ an seinem Beginn. Kindheiten zur Jahrhundertwende. In: LARASS, P. (Hrsg.): *Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes 1900–1999*. Halle 2000, S. 25–39.
- BIERBAUM, O.J.: Fritz von Uhde. München/Leipzig 1908.
- BILSTEIN, J.: Das Jahrhundert des Kindes in Worpsswede. In: BAADER/JACOBI/ANDRESEN 2000, S. 161–190.
- DERS.: Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik. Zur Analogie künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 7. Bad Heilbrunn 2001, S. 7–38.
- BOSKAMP-PRIEVER, K.: „Kindergesellschaft als Hauptsache“. Kinder- und Kindheitsbilder von Max Liebermann und Fritz von Uhde. In: *KinderBlicke* 2001, S. 10–29.
- BRAND, B.: Fritz von Uhde. Das religiöse Werk zwischen künstlerischer Intention und Öffentlichkeit. Heidelberg 1983.
- BRAND-CLAUSSEN, B.: Uhdes Christusbilder – Eine Erfolgsgeschichte. In: HANSEN 1998, S. 21–31.
- BRÜCKNER, W.: Die Bilderfabrik. Frankfurt a.M. 1973.
- BRUCH, R. VOM: Wilhelminismus – Zum Wandel von Milieu und politischer Kultur. In: PUSCHNER u.a. 1999, S. 3–21.
- BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H. (Hrsg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M. 1993.
- BUCHHOLZ, K. u.a. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. 2 Bde. Darmstadt 2001.
- DERS.: *Feste des Lebens und der Kunst. Die Ausstellung der Künstlerkolonie Darmstadt 1901*. Hörbuch Hamburg 2001 (a).
- DERS.: Begriffliche Leitmotive der Lebensreform. In: DERS. u.a. 2001, Bd. 1, S. 41–43 (b).
- DERS.: Lebensreformerisches Zeitschriftenwesen. In: DERS. u.a. 2001, Bd. 1, S. 45–51 (c).

- DERS.: Seele. In: DERS. u.a. 2001, Bd. 2, S. 147–148 (d).
- DERS.: Reformpädagogik, Volksbildung und Ratgeberliteratur. In: DERS. u.a. 2001, Bd. 2, S. 491 (e).
- Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Hrsg. von W. BEUTIN/K. EHLERT/W. EMMERICH/H. HOFFACKER/B. LUTZ/V. MEID/R. SCHNELL u.a. 5. Aufl., Stuttgart/Weimar 1994.
- DOERRY, M.: Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs. Weinheim 1986.
- DÜLMEN, R. VAN (Hrsg.): Erfindung des Menschen. Schöpfungsträume und Körperbilder 1500–2000. Wien/Köln/Weimar 2000.
- ENDRES, F.C.: Georg Hirth. Ein deutscher Publizist. München 1921.
- FARKAS, R.: Lebensreform – „deutsch“ oder multikulturell? In: Die Lebensreform 2001, Bd. 1, S. 33–35.
- FRECOT, J./GEIST, J. F./KERBS, D.: Fidus, 1868–1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen. Erw. Neuaufl., München 1997.
- FREEDMAN, R.: Rainer Maria Rilke. Der junge Dichter 1875–1906. Frankfurt a.M./Leipzig 2001.
- GUNNARSSON, T.: Carl Larsson: his life and art. In: SNODIN/STAVENOW-HIDEMARK 1997, S. 21–52.
- GUTJAHR, O.: Suche nach Zukunft – Sehnsucht nach dem Norden. Rainer Maria Rilkes Skandinavienbeziehungen. In: Wahlverwandtschaft 1997, S. 408–411.
- HAMANN, A.: Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne. Innsbruck/Wien 1997.
- DERS.: Im Bannkreis des Waldes. Künstlerkolonien um Fontainebleau. In: Künstlerkolonien in Europa 2001, S. 25–39.
- HANSEN, D.: Vom Wesen des Kindes zum Wesen der Malerei. Fritz von Uhdes Kinderbilder. In: DERS.: Fritz von Uhde. Vom Realismus zum Impressionismus. Ausstellungskatalog der Kunsthalle Bremen. Ostfildern-Ruit 1998, S. 8–20.
- HEDSTRÖM, P.: Museumspädagogik und ästhetische Pädagogik im ausgehenden 19. Jahrhundert. In: Wahlverwandtschaft 1997, S. 428–430.
- HEIDLER, I.: Der Verleger Eugen Diederichs und seine Welt (1896–1930). Wiesbaden 1998.
- HEIN, P. U.: Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunstbewegungsbewegung. Köln/Wien 1991.
- HERRMANN, U.: „Neue Schule“ und Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“ und „Neue Gesellschaft“. In: DERS. (Hrsg.): „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim 1987, S. 11–34.

- HIRTH, G.: 3000 Jugendkunstblätter 1908 der Münchner Jugend. Ausgewählt aus den Jahrgängen 1896 bis 1909. Hrsg. v. GEORG HIRTH. München 1909.
- HÜBINGER, G.: Versammlungsort moderner Geister. Der Eugen Diederichs Verlag – Aufbruch ins Jahrhundert der Extreme. München 1996.
- JÄGER, G.: Medien. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. v. CH. BERG. München 1991, S. 473–499.
- KERBS, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen. Wuppertal 1998.
- KEY, E.: Persönlichkeit und Schönheit in ihren gesellschaftlichen und geselligen Wirkungen. Essays von Ellen Key. Berlin 1907.
- DIES.: Das Jahrhundert des Kindes. Neu hrsg. und mit einem Nachwort von U. HERMANN. Weinheim/Basel 1991.
- KinderBlicke. Kindheit und Moderne von Klee bis Boltanski. Hrsg. v. Kultur- und Sportamt der Stadt Bietigheim-Bissingen. Ostfildern-Ruit 2001.
- KÖSTER, H.-C. (Hrsg.): Carl Larssons Welt. Mit Beiträgen von G. CAVALLI-BJÖRKMAN und B. LINDWALL. 2. Aufl., Königstein/Ts. 1989.
- KRABBE, W.R.: Die Lebensreformbewegung. In: Die Lebensreform. Bd. 1, 2001, S. 25–29.
- KRATZSCH, G.: Kunstwart und Dürerbund. Ein Beitrag zur Geschichte der Gebildeten im Zeitalter des Imperialismus. Göttingen 1969.
- DERS.: Ferdinand Avenarius und die Bewegung für eine ethische Kultur. In: Die Lebensreform. Bd. 1, 2001, S. 97–102.
- Künstlerkolonien in Europa. Im Zeichen der Ebene und des Himmels. Hrsg. v. Germanischen Nationalmuseum. Katalog zur Ausstellung im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg. Nürnberg 2001.
- KÜSTER, U.: Fritz von Uhde – Biographie. In: HANSEN 1998, S. 212–219.
- Der Kunstwart. Halbmonatsschau für Ausdruckskultur auf allen Lebensgebieten. Hrsg. von F. AVENARIUS. München.
- LARSSON, C.: Lasst Licht hinein. Ein Buch von Wohnzimmern, von Kindern, von Dir, von Blumen, von allem. 32 Bilder mit Text und Geschwätz von CL. Leipzig 1911.
- DERS.: Anderer Leute Kinder. Berlin 1913.
- DERS.: Ich. Ein Buch über das Gute und das Böse. Königstein o.J. (nach der Ausgabe Stockholm 1969).
- DERS.: Bei uns auf dem Lande. (1906) Königstein 1977 (a).
- DERS.: Unser Heim. (1899) Königstein 1977 (b).
- DERS.: Auf der Sonnenseite. (1910) Königstein 1978 (a).
- DERS.: Das Haus in der Sonne. (1909) Königstein 1978 (b).

- DERS.: Larssons. (1902) Königstein 1978 (c).
- DERS.: Die Meinen und anderes altes Gekritzel von C.L. (1919) Königstein 1978 (d).
- LEHMSTEDT, M./HERZOG, A. (Hrsg.): Das bewegte Buch. Buchwesen und soziale, nationale und kulturelle Bewegungen um 1900. Wiesbaden 1999.
- LENGEFELD, C.: Der Maler des glücklichen Heims. Zur Rezeption Carl Larssons im wilhelminischen Deutschland. Heidelberg 1993.
- DERS.: Der schwedische und der deutsche Carl Larsson. In: Wahlverwandtschaft 1997, S. 413–418.
- LHOTZKY, H.: Die Seele Deines Kindes. Düsseldorf/Leipzig 1908.
- LICHTWARK, A.: Der Deutsche der Zukunft. Berlin 1905.
- LINK, J.W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim 2001.
- LINSE, U.: Nordisches in der deutschen Lebensreformbewegung. In: Wahlverwandtschaft 1997, S. 397–400.
- DERS.: Das „natürliche“ Leben: Die Lebensreform. In: VAN DÜLMEN 2000, S. 434–457.
- Literarischer Ratgeber des Dürerbundes. Hrsg. durch FERDINAND AVENARIUS vom Dürerbund. München 1910.
- MAASE, K./KASCHUBA, W. (Hrsg.): Schund und Schönheit. Populäre Kultur um 1900. Köln/Weimar/Wien 2001.
- MAI, E./POHL, H./WAETZOLDT, ST. (Hrsg.): Kunstpolitik und Kunstförderung im Kaiserreich. Kunst im Wandel der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Berlin 1992.
- MURKEN, CH.: Die Kinderbildnisse Paula Modersohn-Beckers. In: KinderBlicke 2001, S. 30–49.
- MURKEN, CH./WESCHENFELDER, K./SCHAD, B. (Hrsg.): Kinder des 20. Jahrhunderts. Malerei – Skulptur – Fotografie. Köln 2000.
- MUSIL, R.: Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek 1987.
- NAYLOR, G.: Domesticity and design reform: the European context. In: SNODIN/STAVENOW-HIDEMARK 1997, S. 74–87.
- NIPPERDEY, TH.: Deutsche Geschichte 1866–1918. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1994.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- OSTINI, F. VON: Fritz von Uhde. Bielefeld/Leipzig 1902.
- PECKMANN, H.: Ausdruck und Innerlichkeit. Der Körper als Träger seelischer Stimmungen. In: Die Lebensreform 2001, Bd. 2, S. 153–154.
- PIESKE, CH.: Bilder für jedermann. Wandbilddrucke 1840–1940. Berlin 1988.

- PUSCHNER, U./SCHMITZ, W./ULBRICHT, J.H. (Hrsg.): Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871–1918. München 1999.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Weinheim/Basel 1973.
- SELL, S.CH. v.: Kunst in einer schwedischen Schule. In: Kind und Kunst. Monatsschrift zur Förderung der Bestrebungen für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes. Hrsg. von Hofrat ALEXANDER KOCH. 1 (Okt. 1904 – Sept. 1905), Darmstadt/Leipzig, S. 217–220.
- SEYWALD, A.: Die Presse der sozialen Bewegungen 1918–1933. Essen 1994.
- SCHUSTER, K.P.: Nachdenken über Uhde. In: HANSEN 1998, S. 6–7.
- SIEBENMORGEN, H.: Avantgarde und Restauration. Die Verbindlichkeit des ideellen Bildthemas um 1900. In: BRAUNGART, W./FUCHS, G./KOCH, M. (Hrsg.): Ästhetische und religiöse Erfahrungen der Jahrhundertwenden. Bd. II: um 1900. Paderborn/München/Wien/Zürich 1998, S. 233–265.
- SNODIN, M./STAVENOW-HIDEMARK, E. (Eds.): Carl and Karin Larsson. Creators of the Swedish Style. London 1997.
- STAVENOW-HIDEMARK, E.: A Home of ist time – but completely different. In: SNODIN/STAVENOW-HIDEMARK 1997, S. 53–73.
- TENORTH, H.-E.: „Reformpädagogik“ – ein erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 585–604.
- UHDE, F. v.: Fritz von Uhde. Eine Kunstgabe für das deutsche Volk. Mit zahlr. ganzseitigen Abb. Dekorativ ill. Hrsg. von „Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege“ mit einem Geleitwort von ALEXANDER TROLL. Mainz 1908.
- ULBRICHT, J.H.: „Transzendente Obdachlosigkeit“. Ästhetik, Religion und „neue soziale Bewegungen“ um 1900. In: BRAUNGART, W./FUCHS, G./KOCH, M. (Hrsg.): Ästhetische und religiöse Erfahrungen der Jahrhundertwenden. Bd. II: um 1900. Paderborn/München/Wien/Zürich 1998, S. 47–67.
- DERS.: „Lebensbücher, nicht Lesebücher!“ Buchhandelsgeschichtliche Ansichten der bildungsbürgerlichen Reformbewegungen um 1900. In: LEHMSTEDT/HERZOG 1999, S. 135–151.
- ULBRICHT, J.H./WERNER, M.G. (Hrsg.): Romantik, Revolution und Reform. Der Eugen Diederichs Verlag im Epochenkontext 1900–1949. Göttingen 1999.
- WAGNER, A.: Natur als Resonanzraum der Seele. In: Die Lebensreform 2001, Bd. 2, S. 165–167.
- WAGNER-EGELHAAF, M.: Musil und die Mystik der Moderne. In: BRAUNGART, W./FUCHS, G./KOCH, M. (Hrsg.): Ästhetische und religiöse Erfahrungen der Jahrhundertwenden. Bd. II: um 1900. Paderborn/München/Wien/Zürich 1998, S. 195–215.



- Wahlverwandtschaft. Skandinavien und Deutschland 1800–1914. Hrsg. v. B. HENNINGSEN/J. KLEIN/H. MÜSSENER/S. SÖDELIND. Katalog des Deutschen Historischen Museums. Berlin 1997.
- WOLBERT, K.: Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. In: Die Lebensreform 2001, Bd. 1, S. 13–21.
- Worpswede. Eine deutsche Künstlerkolonie um 1900. 150 Werke aus dem Besitz der Kunsthalle Bremen. Kunsthalle Bremen 1980.
- WYSS, B.: Trauer der Vollendung. Von der Ästhetik des Deutschen Idealismus zur Kulturkritik an der Moderne. München 1985.

## Abbildungen

- Abb. 1: LARSSON: Vor der Bescherung. In: DERS. 1978a, S. 24.
- Abb. 2: UHDE: Tischgebet („Komm, Herr Jesu, sei unser Gast“) 1885. In: HANSEN 1998, S. 103.
- Abb. 3: LARSSON: Das Häuschen. Aquarell, etwa 1894–97. In: DERS. 1977b, S. 9.
- Abb. 4: Haus in Percha am Starnberger See. In: KÜSTER 1998, S. 217.
- Abb. 5: LARSSON: Studierstübchen. In: DERS. 1978a, S. 43.
- Abb. 6: LARSSON: Ulf badet auf Bullerholmen („Lärm-Insel“). Aquarell, etwa 1900. In: DERS. 1978d, S. 37.
- Abb. 7: LARSSON: Das Schlafzimmer von Mama und den kleinen Mädchen. In: DERS. 1978b, S. 32.
- Abb. 8: LARSSON: Brita und ich. Aquarell 1895. In: DERS. 1978b, S. 1.
- Abb. 9: LARSSON: Brita als Iduna („Brita mit Weihnachtsäpfeln“). Titelbild für die Weihnachtsnummer der Zeitschrift „Idun“ 1901 nach einem Aquarell.
- Abb. 10: UHDE: Lasset die Kindlein zu mir kommen. 1884, Öl auf Leinwand. In: HANSEN 1998, S. 91.
- Abb. 11: UHDE: Kinderstube. 1889, Hamburger Kunsthalle. In: HANSEN 1998, S. 119.
- Abb. 12: UHDE: Die Töchter des Künstlers. 1896 (in der Laube). In: HANSEN 1998, S. 155.
- Abb. 13: UHDE: Heideprinzeßchen. 1889. In: HANSEN 1998, S. 117.

Anschrift der Autorin:  
 Dr. habil. Ulrike Mietzner  
 Universität Potsdam, Institut für Pädagogik  
 Postfach 601553, 14415 Potsdam  
 E-Mail: [ulrike.mietzner@rz.hu-berlin.de](mailto:ulrike.mietzner@rz.hu-berlin.de)

## **Der proletarische Leib in der pädagogischen Konzeption Adolf Kochs**

### **1 Einleitung**

Die wenigen Jahre, die die Weimarer Republik bestand, sollten nicht nur eine politische und gesellschaftliche Umbruchszeit werden, sondern ebenso auf kulturellem und pädagogischem Gebiet die verkrusteten Begrifflichkeiten und Perspektiven verflüssigen, in denen ein erstarrter Wilhelminismus seinen Blick auf den menschlichen Leib festschreiben wollte. Neue Formen der Leiberfahrung wurden gemacht und ermöglichten der Pädagogik, den um die Jahrhundertwende wiederentdeckten antiken pädagogischen Eros für ihr Bestreben einer Reform des Unterrichts und der Beziehung des Lehrers zum Zögling fruchtbar werden zu lassen.

Der Leib des Zöglings avancierte zu einem der Angelpunkte, um den sich die Aufbruchsbemühungen zentrieren sollten, jener Leib, mit dem umzugehen Pädagogik seit jeher ihr Kreuz gehabt hatte, definierte sich doch moderne Pädagogik schon in ihren Ursprüngen als Antimasturbationspädagogik, die das Ideal des sünde-, weil begierdefreien Zöglings mit aller Macht zu erhalten strebte. Zu dem Bild des sündigen, moralisch verwerflichen, mit Rückenmarkschwindsucht geschlagenen Zöglings sollte vor der Jahrhundertwende schließlich noch das psychiatrisierende Deutungsschema der neuen Wissenschaften hinzutreten: die im Falle mutueller Onanie feststellbare Neigung zum eignen Geschlecht avancierte zum pathologischen neuropathischen Defekt. Pädagogik, Justiz und Psychiatrie versuchten in gemeinsamer Bemühung nichts weniger zu formen, denn das Paradigma, unter dessen Leitung der menschliche Leib, der Leib des Zöglings, wahrgenommen werden sollte, von ihm und von den andern. Sie stellten die begrifflichen Mittel und das hermeneutische Instrumentarium bereit, mit denen er gedeutet, beurteilt und in seiner Sinnlichkeit gefühlt werden konnte: Aussatz, Krankheit, Sünde, Schmutz, Verwerflichkeit. Der Leib wurde zur Quelle des Abschaums, den es zu bekämpfen, niederzuringen, zur Geschlechtslosigkeit zu erziehen galt.

Im Verfall des durch den Onanismus zersetzten Leibs des Zöglings spiegelte sich in der Optik dieser Disziplinierungsinstanzen freilich auch der Verfall des Volksleibes wider, wie er durch Industrialismus, die Proletarisierung weiter Bevölkerungsschichten, Massenarmut und Massenalkoholismus, katastrophale hygienische Zustände und ausufernde Geschlechtskrankheiten indiziert wurde, der Untergang der Nation und der Zerfall der Kultur.

Nur konsequent galt darum ihm die Sorge der Nation und auch ihre Hoffnung, an der sich Pädagogik als nationale gesellschaftliche und gesellschaftsbildende Aufgabe zu bewähren hatte: Sie sollte mit einer Reihe weiterer Erneuerungsbewegungen zur Bewahrung und Erneuerung des Individual- und des Volksleibes beitragen. Dabei bot sich ebenso wie dem frühen Naturalismus und insbesondere der Pädagogik der Rückgriff auf die Kultur der Antike an: Über die Idee des „Griechendutschen“, eine als eng unterstellte kulturelle Verbundenheit deutscher mit griechischer Kultur, erfuhr schließlich der Leib des Zöglings unter der Sigle eines wiederaufflammenden pädagogischen Eros in reformpädagogischen Bestrebungen, namentlich der Pädagogik GUSTAV WYNEKENS, seine intensivste Beachtung. Die erotische Komponente des Umgangs von Lehrer und Zögling sollte freilich vor den Schranken der Justiz ihr Ende finden.

Gleichwohl rückte der Leib des Knaben jenseits des Begriffs von Abnormalität und Abscheu wieder in sein Recht ein.<sup>1</sup> Jene zuletzt in der italienischen Renaissance wiederbelebte Sichtweise auf den menschlichen Leib als in sich selbst ruhende Einheit von Geist und Sinnlichkeit, Wissen und Begehren, hatte schon vor der Jahrhundertwende WILHELM VON GLOEDEN<sup>2</sup> in der Gestalt Taorminesischer Jünglinge zu kultivieren versucht. Reproduktionen seiner Photographien sollten in die bürgerlichen Wohnstuben Einzug halten und auf ein Arkadien verweisen, dem die Sehnsucht nicht nur elitärer Kreise, sondern breiterer Bevölkerungsschichten galt. Die freilich war nicht auf die Jungengestalt beschränkt, sondern, wie die zu Ikonen der Jugendbewegung avancierten androgynen Lichtgestalten von FIDUS und die Mädchenbildnisse der Künstlergruppe „Brücke“<sup>3</sup> zeigten, galten dem menschlichen Leib als solchen, dem Kleidung nur die Fülle seiner natürlichen Grazie und geistigen Anmut verdecken konnte.

---

1 Zu WYNEKENS pädagogischem Eros und dessen strafrechtlichen Folgen vgl. WYNEKEN 1921; MAASEN 1995.

2 Zu WILHELM VON GLOEDEN vgl. HIERONIMUS 1982; POHLMANN 1987.

3 Zur Künstlergemeinschaft „Brücke“ vgl. GRISEBACH 1995; NATIONALGALERIE BERLIN 1980.

Dem natürlichen, dem nackten Leib im Medium seiner Gestaltung galt auch das reformpädagogische Bemühen WALTER FRÄNZELS<sup>4</sup>, dessen Glüsing-er „Lichtschulheim Lüneburger Land“ das Lernen, Leben und Aufwachen der Kinder in vollständiger Nacktheit gewährleisten sollte, eine Nacktheit allerdings, die anders als in Wickersdorf die Sexualität des Zöglings aus- und nicht einschloß; ganz der asketistischen Tradition der frühen Nacktkulturbewegung folgend, die Nacktheit als eigentliche Form züchtiger Sittlichkeit, fernab sexueller Bedürfnisse und Regungen begriff.

Gleichwohl war Nacktheit in Glüsing nicht nur zum pädagogischen Programm, sondern zum Medium von Schule selbst avanciert. Eine Erziehung durch Nacktheit sollte jedoch nicht nur in der zivilisationsabgewandten Heide, sondern auch inmitten der Reichsmetropole Gestalt gewinnen. Proletarische Nacktkultur und reformpädagogisches Bemühen vereinigten sich in der Konzeption von ADOLF KOCH zu dem Versuch, der Leiblichkeit des Zöglings in pädagogischem Bemühen gerecht zu werden – nicht unter Rekurs auf den antiken pädagogischen Eros, sondern als Utopie des sozialistischen nackten Menschen. Jenseits eines insularen Daseins, wie es Wickersdorf oder Glüsing boten, sollten in der Wirklichkeit der großstädtischen Massenzivilisation, unter den wirklichen Bedingungen eines von Not und Entbehrung gekennzeichneten Lebens, der menschliche Körper seine Restitution erfahren und die Leiblichkeit des Zöglings in einem Erziehungsprogramm Beachtung finden, das den ganzheitlichen Lebensvollzug zu integrieren und damit, ganz anders als FRÄNZELS Konzeption, auch dezidiert sexual-reformerische Ansprüche anzumelden weiß.

## 2 Biographie

ADOLF KOCH (1897–1970)<sup>5</sup> wurde am 9. April 1897 als Sohn des Oberfeuerwehrmannes KARL KOCH in Berlin geboren. Zusammen mit seiner jüngeren Schwester wuchs KOCH im Berliner Stadtteil Kreuzberg auf. Sein Berufswunsch war schon früh der des Lehrers. Der Erste Weltkrieg unterbrach jedoch seinen Ausbildungsweg: KOCHS Jahrgang meldete sich 1914 geschlossen, mehr oder weniger freiwillig, zum Kriegsdienst. Nach absolvierter

---

4 Zu WALTER FRÄNZEL und dem „Lichtschulheim Lüneburger Land“ vgl. DAMM 1959; WERNER 1992.

5 Mit ADOLF KOCH wird die proletarische Freikörperkultur im allgemeinen gleichgesetzt (ANDRITZKY 1989, S. 56).

Grundausbildung trat er in den militärischen Sanitätsdienst ein. Während des Kriegseinsatzes wurde er verschüttet und erlitt eine schwere Verwundung, die durch eine einseitige Knieversteifung zu einer dauerhaften Gehbehinderung führte. Eine Cholerainfektion überlebte er, doch verhinderten Komplikationen eine vollständige Regeneration; infolge der Behandlung stellten sich schwere Schleimhautveränderungen und eine nachfolgende Allergie ein. Seitdem war KOCH nur noch in den Wintermonaten fieberfrei.



Abb. 1: Adolf Koch (KOCH 1929, Einleitungsblatt)

Nach dem Krieg kehrte KOCH nach Berlin zurück, um das angestrebte Pädagogik-Studium aufzunehmen. Nach sechs Semestern absolvierte er das Staatsexamen der Volksschullehramtsausbildung, Fortbildungen auf den Gebieten der Psychologie, Medizin, Massage und Gymnastik schlossen sich an.

Als Junglehrer engagierte er sich im „Bund entschiedener Schulreformer“ um Paul Oestreich und trat der SPD bei.<sup>6</sup> Seine politische Überzeugung war

linksorientiert, ohne einem parteipolitischen Dogmatismus zu verfallen. Als Lehrer arbeitete KOCH in verschiedenen Volksschulen.<sup>7</sup> Der Skandal um die Aufführung von „Nackttänzen“ in der Schule führte zur Suspendierung vom Dienst. Die anschließende Rehabilitierung hätte ihn zwar wieder als Lehrer tätig werden lassen können, doch quittierte KOCH nun seinerseits den Dienst, um sich ganz der Gymnastik und seinem pädagogischen Programm widmen zu können (KOCH 1933, S. 107). Mit der Gründung der Berliner „Körperkulturschule Adolf Koch“ setzte der Aufschwung der proletarischen Freikörperkultur ein. 1933 erfolgte das Verbot der Körperkulturschulen, die Räume wurden beschlagnahmt, KOCH erhielt Unterrichtsverbot, die proletarische Freikörperkulturbewegung wurde zerschlagen. Während des Zweiten Weltkrieges leistete KOCH von 1939–1945 Militärdienst. Die Arbeit in der in einem Ausweichquartier neu eingerichteten Berliner Körperkulturschule konnte er notdürftig mit Hilfe seiner engsten Mitarbeiterin, ILKA DIEBALL,

6 KOCH, seit 1920 Mehrheitssozialist, blieb bis zu seinem Lebensende Mitglied der SPD.

7 Ab Anfang der 20er Jahre in der Konfessionsschule im Südosten Berlins und ab 1923 in einer konfessionslosen Schule im Stadtteil Moabit.



weiterführen, da er als Sanitätsfeldwebel für Verwundetensport und Krankengymnastik in der Nähe von Berlin stationiert war (WOLFF 1987, S. 17). Von der Ausbombung Berlins blieb jedoch auch diese Schule nicht verschont. KOCH sollte sie nach dem Kriege wieder aufbauen – freilich ohne an die Erfolge der Weimarer Zeit wieder anknüpfen zu können. Die Zeit des proletarischen Naturismus war abgelaufen. KOCH starb am 2. Februar 1970 in seiner Heimatstadt Berlin (West) (DAMM 1987, S. 27).

### **3 Der zeitgeschichtliche Kontext**

#### **3.1 Naturismus und Lebensreform**

Die zeitgeschichtlichen Wurzeln der KOCHschen Konzeption eines neuen nackten Menschen reichen in die naturheilkundlich geprägte Lebensreformbewegung<sup>8</sup> und die mit ihr verschwisterte Nacktkultur- und Nacktsportbewegung<sup>9</sup> zurück. Die Hinwendung zum eigenen Körper, die Rückkehr zu einer naturnahen und naturgemäßen Lebensweise sollte schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts ihre eigene Gestalt gewinnen. Lebensreform hieß in ihrer Abwendung von den Grundübeln der industrialisierten Gesellschaft primär Selbstreform, Heilung des Körpers durch gesunde Ernährung und gesunde Kleidung, durch Natürlichkeit fern der Zivilisationsgifte und Eintreten in das Medium von Licht und Natur. Luftbäder und Luftduschen, hydrotherapeutische Kaltwasserkuren, oft in derber Einfachheit jenseits aller kulturellen Verfeinerungen verabfolgt, sollten den selbst als Naturkörper begriffenen Leib mit den Mitteln der Natur heilen. Die lebensreformerischen Naturheilbewegungen verstanden sich deshalb als Wege der Selbst-Reinigung der Natur im menschlichen Körper durch ihr ursprüngliches Element, sei es durch Wasser, durch Licht und Sonne oder eine dem Menschen angemessene Ernährungs- und Daseinsweise. Neben die Hydrotherapie trat denn auch konsequent die Heliotherapie, der Vegetarismus und der Nudismus, der in Gestalt des Nacktsportes den ursprünglichen menschlichen Körper zu seiner natürlichen Gestaltung zu bringen suchte. Die Wendung gegen die vorherrschende Betrachtung des menschlichen Leibes unter einem medikalisierenden Paradigma zugunsten einer humaneren Perspektive auf die Vielfalt seiner

---

8 Zur Lebensreform vgl. BARLÖSIUS 1996; FRECOT 1997; BUCHHOLZ u.a. 2001.

9 Zur Nacktkulturbewegung vgl. für viele SPITZER 1983; ANDRITZKY 1989.

Bedürfnisse und die in ihm versammelten Kräfte, die Wiederherstellung eines harmonischen Zustandes von Körper, Seele und Geist, die Übung der geformten Gestalt seines Leibes in gymnastischer und sportlicher Form, um den in ihm schlagenden Puls Gestalt und Ausdruck zu verleihen, verschwierte jedoch nicht nur Lebensreform-, Tanz-, Gymnastikbewegung, Naturismus und Vegetarismus, sie trennte sie auch in Hinblick auf die Präferenz des jeweils einzuschlagenden Weges zu dem ersehnten neuen Leib.

Das traf auch auf die beiden großen Strömungen der Nacktkultur zu. Im völkischen Naturismus zog sich der Konnex von Nacktheit und ursprünglicher Natur im Idealbild eines griechendeutschen Menschen zusammen, der, athletisch gestählt, den Elementen der Natur und der heimatlichen Erde in ihren geschichtlichen Wurzeln verbunden blieb. In seiner Erdhaftigkeit sollte sich in ihm das Erbe des Blutes regen und dem Körper eine im Wilhelminismus längst zerfallene Sinndimension wiederverleihen. Demgegenüber fand sozialistische Nacktkultur und ihre sportlich-gymnastische Körperbildung einen anderen Ort: die Arbeitersportbewegung und den gegenwärtigen proletarischen Menschen.

### 3.2 Die Arbeitersportbewegung

Sie berief sich damit auf eine Tradition, die zunächst eng verknüpft war mit den republikanischen Bestrebungen der durch das liberale Bürgertum gegründeten revolutionären Turnvereine. Als diese nach dem Scheitern der Revolution von 1848/49 größtenteils aufgelöst wurden, „zerbrach auch in der Turnbewegung das Bündnis zwischen junger Arbeiterbewegung und Bürgertum. Entpolitisierung, Resignation oder Anpassung an die herrschenden Mächte erfaßten breite Schichten des Bürgertums“ (TEICHLER 1980, S. 446). Erst nach Aufhebung der BISMARCKschen Sozialistengesetze (1878–1890) waren die formellen Voraussetzungen für die offizielle Gründung von Arbeiterturnvereinen geschaffen. Allerdings „ein großer Teil der Arbeiter zog es vor, seinem ‚unpolitischen‘ und ‚neutralen‘ bürgerlichen Verein die Stange zu halten“ (TIMMERMANN 1973, S. 17).<sup>10</sup> Für die zahlreichen neu entstehenden „arbeiterfreundlichen Turnvereine“ (TEICHLER 1980, S. 450) wurde bald der Ruf nach einem Zusammenschluß laut: Er wurde auf dem Gründungs-Turntag in Gera am 21. und 22. Mai 1893 durch die Gründung des

---

10 Das trifft ebenso auf die Weimarer Republik zu: Quantitativ überzog die Zahl der den bürgerlichen Vereinen angehörenden Arbeiter die der Arbeitersportler (TEICHLER 1984, S. 327).

„Arbeiter-Turnerbundes“ (ATB) verwirklicht. Jedoch selbst die aufgrund der übereinstimmenden Zielsetzungen nahestehende Sozialdemokratie bot dem ATB vorerst keine Unterstützung. Sie legte in der Entstehungsphase gegenüber den Arbeiterkulturorganisationen teils Gleichgültigkeit, teils deutliche Ablehnung an den Tag, betrachtete sie doch die Arbeitersportverbände als „lästige Konkurrenz“ (TIMMERMANN 1973, S. 19), die den Arbeiter von seinen wichtigeren Aufgaben innerhalb von Partei und Gewerkschaften ablenkte. Nachdem 1908 die SPD eine offizielle Sympathieerklärung abgegeben hatte, entstand vier Jahre später, am 17. November 1912, der Zusammenschluß der verschiedenen Arbeitersportverbände durch die Gründung der „Zentralkommission für Sport und Körperpflege“ (ZK). Ihr gehörten alle bis dahin bestehenden Verbände an.<sup>11</sup> Sie wurde Ende 1922 in „Zentralkommission für Arbeitersport und Körperpflege“ umbenannt. Entfalten konnte die ZK ihre Tätigkeit jedoch erst nach dem Ersten Weltkrieg, nachdem sie von den Behörden als gleichberechtigte Spitzenorganisation anerkannt worden war. In der Weimarer Republik erstarkte der Arbeitersport zu einer Massenbewegung: die Mitgliederzahlen stiegen bis 1928 auf 1,2 Millionen, das Angebot fächerte sich mehr und mehr auf und umfaßte nunmehr auch die ehemals verpönten Freizeitbeschäftigungen der „Bildungs- und Geistesaristokratie“.

Das Verhältnis von organisierter Arbeitersportbewegung und proletarischer Freikörperkultur gestaltete sich nicht immer unproblematisch und entfaltete sich von anfänglicher Abwehr und Selbstbehauptung hin zur Anerkennung. In ihrer Entstehungsphase empfand die organisierte Arbeiterschaft die Freikörperkultur während der Phase der eigenen Öffnung zum Sport als zusätzliche Bedrohung. Gleichzeitig bestand noch Unsicherheit in der an gesellschaftliche Tabus rührenden Kleiderfrage. Die distanzierte Reserviertheit gegenüber der Nacktkultur sollte jedoch zunehmender Sympathie gegenüber einer Arbeiterbewegungskultur weichen, die sich selbst als proletarische Selbsthilfeorganisation verstand (SPITZER 1987, S. 177). Die Folge war

---

11 Darüber, welche das waren, besteht allerdings keine Einigkeit. TIMMERMANN nennt sieben Verbände: den „Arbeiter-Turnerbund“ (ATB), den „Arbeiter-Radfahrerbund Solidarität“ (ARS), den „Arbeiter-Athleten-Bund“ (AAB), die „Arbeiter-Wassersportler“, den Touristenverein „Die Naturfreunde“, den „Arbeiter-Samariter-Bund“ (ASB) und den „Verband Volksgesundheit“ (VVg) (TIMMERMANN 1973, S. 43). Diese sieben Verbände bezeichnet auch KÜHN 1981, S. 26, als die der ZK angeschlossenen Vereinigungen für das Jahr 1922. UEBERHORST nennt für das Jahr 1912 hingegen vier „Kommissionen“: Die Radfahrer, die Schwimmer, die Athleten und die Turner (UEBERHORST 1973, S. 111).

eine wachsende Integration von Vorstellungen und Praxis<sup>12</sup> der Freikörperkultur in den Vereinen des Arbeiterturn- und Sport-Bundes.<sup>13</sup>

Allerdings, für den ATSB war es vor allem der volkshygienische und eugenische Aspekt, den Nacktkultur und Nacktsport zu befördern vermochten. Wenn Nacktsport zu einer „hygienischen Notwendigkeit“ (BENEDIX 1924, S. 110) erklärt und „die Nacktkultur in den Dienst des Klassenkampfes gestellt“ wurden (WAGNER 1983, S. 74), so sollten sie doch vor allem die sozialistische Gattenwahl sportlich trainierter, willensgestählter Körper im Dienste der „Aufartung“ des Proletariats leisten. Die Differenz des körperkulturellen Primates des ‚neuen Menschen‘, wie KOCH ihn vertrat, zum „aufgearteten“ sozialistischen Menschen ist offensichtlich. Für den Arbeitersport, zumindest aber deren Theoretiker, blieb es letztlich beim unverrückbaren Primat des Sportes, der die Nacktheit zwar als innovatives, aber als untergeordnetes Element aufnahm und in ihrer eugenischen Funktion zur Überwindung der Klassenherrschaft dienstbar zu machen suchte. In der Praxis der sozialistischen Vereine allerdings dürften derartige Erwägungen eine eher untergeordnete Rolle gespielt haben. Dort wurde verhältnismäßig früh Nacktsport betrieben, ohne daß davon großes Aufhebens gemacht wurde.

### 3.3 Sozialistische Nacktkultur im „Verband Volksgesundheit“

Proletarische Freikörperkultur fand früh im 1908 als Dachorganisation naturheil-orientierter Arbeitervereine gegründeten „Verband Volksgesundheit“ (VVg) ihren organisatorischen Ort. Die Freikörperkultursparte, 1926 in den Verband integriert, wurde schnell zum wichtigsten Segment im VVg. Anfangs noch in zwei konkurrierenden Segmenten innerhalb des VVg organisiert, vereinigte sich die sozialistische FKK Ende 1928 zur Sparte „Proletarische Lebensreform und Freikörperkultur“ (WALTER 1991, S. 63). Für die offiziellen sozialistischen FKK-Aktivist\*innen spielten die politischen Legitimationszwänge eine große Rolle, vor allem für die Stellung innerhalb der eigenen Reihen. Um die negativen Einstellungen, die der Nacktkultur insbesondere von Funktionären anderer Arbeiterorganisationen, aber auch aus Partei und Gewerkschaft entgegengebracht wurden, zu zerstreuen, wurde gezielt ihre politische Bedeutsamkeit betont, um zu verdeutlichen, daß der „Nack-

12 UEBERHORST 1973, S. 147. So wurde etwa bei „Fichte Berlin“ nackt gebadet und die „Freie Turnerschaft Groß-Berlin“ betrieb seit 1930 ein FKK-Vereinsgelände.

13 Freilich nicht auf verbandspolitischer Ebene: Der ATSB lehnte die Einführung einer FKK-Sparte ab, obwohl auch im ATSB bereits teilweise nackt geturnt wurde.



kulturfimmel“ (ebd., S. 36) eben keine „unpolitische Phantasterei“ (ebd.) darstellte, die an anderer Stelle dringend benötigte Kräfte für den „proletarischen Emanzipationskampf“ (ebd.) absorbierte. Die gesellschaftspolitische Integration der Körperkulturbewegung lag dabei, zumindest was das Prinzip anbelangte, ganz im Sinne der KOCHschen Programmatik, stiftete doch auch für sie die Einbindung der Körperkultur in den Prozeß der Gesellschaftsveränderung den Konnex zwischen Nacktheit und Politik. Schließlich sollte mit Hilfe körperbildender Maßnahmen zunächst der Verwahrlosung der proletarischen Körper durch Körperpflege und -stärkung entgegengetreten werden, damit in der Folge die Umgestaltung der wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse in Angriff genommen werden konnte. Die gesellschaftliche Dimension des eigenen Körpers forderte geradezu die Anbindung an politische Aktivität.

Allerdings ging KOCH und mit ihm die Körperkulturbewegung nicht so weit, der Nacktkultur ein sozialistisches Wesen zu unterstellen und aus dieser Prämisse den Primat des politischen Kampfes für eine sozialistische Gesellschaft abzuleiten oder der Freikörperkultur ihre eigentliche Aufgabe zuzuweisen: die Aufklärung der proletarischen Klasse über ihre mißliche Lage, die Weckung des Klassenbewußtseins der beherrschten Volksschichten. KOCH jedoch wollte den Primat des (Partei)politischen nicht anerkennen, politische Forderungen entsprangen vielmehr der Forderung nach Körperbildung und einem aus ihr erwachsenden freien Menschentum. Von hier als dem primären Ziele leitete sich im Gegenteil die Forderung nach der aktiven, sachorientierten Beeinflussung der Parteien und Gewerkschaften selbst ab. Die *differentia specifica* der sozialistischen Nacktkultur zur sozialistischen Politik, das Primat des neu erzogenen menschlichen Körpers vor der Partei, durfte nicht behoben werden; sie markierte die Scheidelinie nicht nur zwischen proletarischer Körperkultur und sozialistischem Verband, sondern auch zwischen Arbeitersport(bewegung) und Nacktsport.

## 4 Programm und Praxis

### 4.1 Das Programm

Eine neue Erziehung hatte als Ziel, eine sinnvolle Verbindung zwischen Arbeit und Mensch zu schaffen und „die innere Einheit des Menschen wiederherzustellen“ (BONA 1924, S. 45). Diese Aufgabe könne allein durch die Körperbildung bewältigt werden, zu der auch die Gymnastik gerechnet wur-



de, wenn sie dazu diene, das „körperseelische Bewußtsein“ (ebd., S. 46) wiederzuerwecken. Die Gymnastik sollte jedoch nicht „vom Leben gelöst“ sein, sondern sich in eine Gesamterziehung eingliedern. Diese Gesamterziehung wollte in einer Gegenbewegung zu Großstadt und Kulturverfall den „Zusammenklang von Ich und der Natur“ (KOCH 1924, S. 26; Hervorh. i.O.) und eine Erneuerung des Lebens initiieren, die vom „Alltagsleben“ (ebd., S. 18) ausging. Gegenüber dem Vergessen des Körpers<sup>14</sup> und der „Diktatur über den Leib“ (ebd., S. 26) forderte KOCH den „freien Tatmenschen“ und den Rekurs auf die wirklichen Lebensbedingungen in der Gesellschaft. Die Ausdehnung der individuellen Veränderungen im Anschluß an die „Selbstreform“ auf die wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse konnte darum konsequenterweise nicht fehlen. Die Wiederherstellung eines Einheitsbewußtseins von Leib und Seele firmierte auf diese Weise als Vorstufe auf dem Weg zur Lebenserneuerung, die über Körperkultur und die Erziehung zum Körperstolz angezielt wurde. Der körperbewußte, freie Tatmensch wiederum vermochte die notwendige Reife zur Gesellschaftsveränderung zu erlangen.

In seiner Gesamtkonzeption ging es KOCH somit zunächst um die Bewußtseinsweckung des Körpers, die Schaffung von Körpererlebnissen, Körpergefühl und Körperwahrnehmung. Einfache hygienische Maßnahmen sollten den Anfang bilden für eine Befreiung des Körpers: Über die äußere Reinheit sollte innere Reinheit geschaffen werden und auf ihre Weise den Übergang zu einer komplexen Körperbildung bereiten, die ihrerseits wiederum als Grundlage für eine Lebenserneuerung dienen sollte. „So geht die Gymnastik vorbereitet an den Körper heran und ist nur ein Teil wirklicher Körperkulturarbeit, kann aber infolge der Kenntnis der Lebensumstände, Lebensbedingungen und Lebensveranlagungen erfolgreich arbeiten. Gymnastik in diesem Sinne ist Körperkulturarbeit“ (KOCH 1929b, S. 63; Hervorh. i.O.). Freilich blieb bei KOCH für eine Persönlichkeitsbildung, die zur vollständigen Umgestaltung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse motivieren und befähigen sollte, die Nacktgymnastik als Teil einer umfassenden Körperbildung ein unverzichtbarer Ausgangspunkt. Auch wenn Gymnastik<sup>15</sup> in diesem Zusammenhang „beseelte Körperarbeit“ war und

---

14 Er sollte Ausgangspunkt für die Erneuerung des Menschen sein, freilich ohne darüber den Geist zu vernachlässigen.

15 Viele Leiterinnen und Leiter von „Gymnastikschulen hatten einen sehr engen Kontakt zur organisierten Freikörperkultur und betrieben auf den Naturistengeländen regelmäßig rhythmische Gymnastik“ (DREßEN 1995, S. 18), so etwa DORA MENZLER, HANS SURÉN,

nicht nur als bloße Leibesübung fungierte, so war sich KOCH doch darüber bewußt, daß durch die bloße Nacktheit soziale Unterschiede nicht verwischt werden, wirtschaftlich Abhängige darum nicht mit ‚gehobenen Gesellschaftsklassen‘ arbeiten können. Gleichwohl bildete Gymnastik den Kerngehalt einer sozialen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse mit einbeziehenden Utopie eines Menschen, dessen Körper erst wiedergewonnen werden und der leiblich zu fühlen erst neu erlernen mußte.

Der KOCHsche Leib war Teil einer sozialen Utopie, aber, und das unterschied ihn von dem der italienischen Renaissance ebenso wie von dem WILHELM VON GLOEDENS, der Leib bildete diese Utopie nicht selbst aus. Ihm war die utopische Dimension eines neuen, humaneren Daseins nicht selbst inhärent, sondern er blieb Funktionsträger im Zusammenhang eines ihm übergeordneten Sinngehaltes. Jeder Leib wies körperliche und gesundheitliche Defizite auf, deren Ausgleich die visuelle Kontrolle des nacktem Körpers verlangte, er war jedoch auch eingebettet in eine sexualhygienische und sexualpädagogische Dimension, die zu ihm gehörte und nicht ausgeblendet werden durfte, wenn seine Realität nicht verfehlt werden und seine Funktion im Rahmen der Idee eines neuen Menschen nicht geschmälert werden sollte. In ihrem Dienste stand auch die Nacktheit des Körpers in ihrer Brückenfunktion zur Erlangung einer „neuen Sittlichkeit“. Jene „Sittlichkeit durch Nacktheit“, insbesondere Nacktgymnastik, sollte von früh an die Verleugnung des Körpers abbauen und ihn nicht mehr nur unter der geschlechtlichen Perspektive zu betrachten lehren. „Durch diese Art der Körperbildung wird erreicht, daß das Kind mit Beendigung seiner Reife sich selbst kennt und erlebt hat, den nackten Leib nicht nur als Geschlechtscharakter sieht“ (KOCH 1924, S. 35).<sup>16</sup>

Für KOCH war mit der Nacktheit im Rahmen der Gesamterziehung die Hoffnung auf eine neue, eine proletarische Sittlichkeit und ein neues Verantwortungsbewußtsein verbunden. HANS GRAAZ spricht von der Entwicklung einer „wirkliche(n) Geschlechtsethik“ (GRAAZ 1924, S. 57; Hervorh. i.O.), um die „unsaubere Geschlechtsmoral“ (ebd., S. 58) zu beseitigen. Jene ‚wirkliche Geschlechtsethik‘ umfaßt geschlechtliche Aufklärung, ‚verantwortungsbewußte Paarung‘ unter Einschluß der Verwendung von Verhütungsmitteln, die Vermeidung der Überbetonung des Geschlechtlichen, Ver-

---

CHARLY STRÄßER und ADOLF KOCH, dessen Witwe, IRMGARD, noch bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts Nacktgymnastikkurse aktiv leitete.

16 So auch BONA, die in der Nacktgymnastik das einzige Mittel erblickt, „den Körper als Totalität zu erleben“ (BONA 1924, S. 47) und unter Körperlichkeit nicht nur Geschlechtlichkeit zu verstehen.

meidung der Masturbation und nicht zuletzt die allgemeine Dämpfung des geschlechtlichen Anreizes; sie ist die Geschlechtsethik des neuen sozialistischen Menschen. Jene neue Sachlichkeit, „die innere Umstellung des Menschen durch die Nacktkultur“ (KOCH 1932, S. 8) unter dem Zeichen geschlechtlicher Verantwortlichkeit, sollte auch die proletarische Jugendbewegung bestimmen:

„Zu Hunderten baden wir gemeinsam nackt in geschlossenen Badeanstalten oder auf unseren Geländen. Noch niemals innerhalb eines Jahrzehnts ist auch nur ein einziger Fall sexueller Erregung festgestellt worden. Diese falsche Schamhaftigkeit verstärkt die sexuelle Not und so entsteht auf der anderen Seite die Freude an der Zote, an der Ausnutzung unbewachter Augenblicke, am Phantasiespiel mit angedeuteten Dingen, – heimlich, ohne Ehrlichkeit, halb erlauscht, halb gefühlt und fast gesehen“ (KOCH 1932, S. 27).

Demgegenüber integrierte die sexualreformerische Einstellung der proletarischen Freikörperkultur, ganz im Gegensatz zur bürgerlichen Strömung, die Nacktheit von vornherein in ein gesamtgesellschaftliches politisches Erziehungsmodell, das Nacktheit als Element im Wesen eines neuen Menschen und nicht als alleiniges Zustandsmerkmal verstand. Der neue Mensch, der ‚sozialistische, nackte Mensch‘, handelt auf der Grundlage der wirklichen politisch-ökonomischen Verhältnisse selbstbewußt und verantwortungsvoll, er achtet seinen Körper, übt und pflegt ihn, und unterhält seine Geschlechtsbeziehungen ohne falsche Scheu und Moral und im Bewußtsein seiner Klassenzugehörigkeit. Der sozialistische Körper bleibt darum aber auch fern jeder Erotik und besitzt nicht jenen inneren, in den Leib selbst eingesenkten Adel, den etwa Wilhelm von GLOEDEN oder die Künstler der „Brücke“ an der menschlichen Leiblichkeit so geschätzt hatten.

Freilich wurde dies nicht als Mangel, sondern als Gewinn bewertet, und nur konsequent ging es „insgesamt ... in der proletarischen Freikörperkultur-bewegung alles andere als libertinär oder gar erotisch zu. Im Gegenteil. Die ‚Gruppen freier Menschen‘ legten stets viel Wert darauf zu betonen, daß gerade die vollständige Nacktheit, im Unterschied zur schlüpfrigen Halbverschleierung des Körpers, keine Reize auf die sexuellen Sinne und geschlechtlichen Triebe ausübe. Man wollte die sexuellen Bedürfnisse quasi auf ein ‚gesundes‘, für normal und natürlich gehaltenes Maß zurückschrauben“ (WALTER 1991, S. 36 f.) und die Kräfte für die revolutionäre Sache bewahren. „Solche zum Teil asketisch, ja lustfeindlich anmutenden Einstellungen der Nacktkulturorganisationen deckten sich weitgehend mit den in der Ar-

beiterbewegung generell verbreiteten Ansichten in sexuellen und sexualpädagogischen Fragen“ (ebd., S. 37).<sup>17</sup>

#### 4.2 Die Praxis an öffentlichen Schulen

Im April 1923 nahm KOCH seine Tätigkeit als Lehrer in der konfessionslosen Moabiter Sammelschule in der Waldenser Straße 20 auf. Auf Elternabenden versuchte er, die Idee der Körperkultur zu verbreiten, allerdings stieß sein Bestreben, im Turnunterricht Gymnastik zu lehren, auf Hindernisse:

„Versuche, auch im Turnunterricht in meiner Moabiter Lehrstätte Gymnastik zu treiben, befriedigten mich nicht, weil die Anzahl der Schüler zu groß war, die notwendige Nacktheit bei orthopädischem Üben im klassenmäßigen Schulbetrieb nicht zweckmäßig erscheint, solange andere Lehrer und Schüler die Notwendigkeit bekämpfen oder ‚belächeln‘, die Turnhalle oft gleichzeitig von anderen Klassen benutzt wurde und der amtliche Lehrplan mir nicht die nötige Freiheit gestattete“ (KOCH 1924, S. 116).

Um das angestrebte Ideal der Körperbildung gleichwohl verwirklichen zu können, wurden Anfang Juli 1923 die „Elterngruppen für freie Körperkultur“ gegründet.<sup>18</sup> Die außerschulische Gymnastik mit den Moabiter Arbeiterkindern erfolgte im Rahmen der Elterngruppen zunächst vor den Sommerferien 1923 in zwei Knabengruppen, die KOCH nach Alter und Körperbau eingeteilt hatte. Nach den Ferien traten zwei Mädchenabteilungen hinzu.<sup>19</sup> Es wurde sowohl im Freien als auch in Räumlichkeiten einer Gemeindeschule geübt, zunächst bekleidet und dann, nachdem die Kinder die Nacktheit im Freien erlebt hatten, auch nackt in der Halle. Im September 1923 entstand eine ge-

---

17 So sind durchaus Zweifel angebracht, ob tatsächlich ADOLF KOCHS Schülerinnen und Schüler „für das eher gelöste, Pluralismus übende Lebensgefühl der zweiten Hälfte der Zwanziger Jahre (stehen), für den Verlust autoritär produzierter Angst und einen weniger idealisierenden, weniger schwärmerischen Blick auf die Welt, die nun langsam als Gesellschaft, als prägende Infrastruktur, als Zivilisation mit guten und schlechten Seiten erkannt wird“ (ZIEGLER 1992, S. 25).

18 Diese Elterngruppen wurden später zum „Bund freier Menschen“. Teile daraus traten als „Gruppen freier Menschen“ 1926 dem „Verband Volksgesundheit“ als Sparte bei und separierten sich von KOCHS Bestreben.

19 „Die Übungsstunden fanden zuerst in Wohnungen der Eltern statt und wurden des starken Zustroms wegen in Schulräume verlegt“ (VOSSEN 1956, S. 21). Ganz anders hingegen CLAPHAM, 1982, S. 26. Für ihn sammelte ADOLF KOCH, Sozialist und Gymnastiklehrer, in einem Arbeiterviertel Berlins eine Gruppe junger Lehrerkollegen um sich und lehrte die schlecht ernährten, zerlumpten und schmutzigen Kinder seines Bezirks „unter freiem Himmel nackt Gymnastik“ (CLAPHAM 1982, S. 26).



mischte Gruppe von Kindern im Alter unter 12 Jahren, die KOCH auf Anraten seiner Kollegen in der Besorgnis wieder trennte, die Räumlichkeiten durch Druck von Außenstehenden auf die Behörden nicht mehr nutzen zu können.

In der Absicht, die Lehrerschaft sowie die Eltern der nicht in den Eltern-Gruppen angeschlossenen Kinder von seiner Tätigkeit zu überzeugen, veranstaltete KOCH eine Lehrprobe – mit Billigung der sozialdemokratischen Schulbehörde.

„Inzwischen erzählt man hier und da etwas von nackten Kindern; die Lehrerschaft hatte sich mit den Problemen der Körperbildung befaßt, die Elternbeiräte der Schule (nicht die Elterngruppen) waren mit den Ideen der Gymnastik kaum vertraut. Auf Wunsch und Drängen dieser Kreise entschloß ich mich am 28. Oktober zu einer Vorführung von zwei Gymnastikabteilungen, zu der nur Mitglieder des Lehrerkollegiums der betreffenden Schule und Mitglieder der Klassenausschüsse (Elternbeiräte) Zutritt hatten. Die numerierten Ausweise sind, um vor Unbefugten gesichert zu sein, durch die Lehrer ausgegeben worden“ (KOCH 1924, S. 118; Hervorh. i.O.).

In der einige Tage später stattfindenden Lehrerkonferenz wurde die Gymnastik unter der Voraussetzung des Geschlechtertrennung einstimmig gebilligt. Der Kreisschulrat konnte sich unter der Bedingung einer leichten Bekleidung sogar die Aufnahme der Gymnastik in den Turnunterricht vorstellen. Aufgrund der Beobachtung der Nacktgymnastik-Lehrprobe, die eine „katholische Reinemachefrau“ (KOCH 1931, S. 21; DERS. 1966, S. 26) unbefugterweise „durch das Schlüsselloch“ (KOCH 1933, S. 39; DERS. 1931, S. 21; DERS. 1966, S. 26) gemacht hatte, kam es jedoch 1924 zu einem Pressekampf.<sup>20</sup> Anfang Januar 1924 veröffentlichte das Mitteilungsblatt des Evangelischen Elternbundes bezogen auf den 28. Oktober 1923 die aufsehenerregende Anklage „Nackttänze in der Schule“ (KOCH 1924, S. 122, Hervorh. i.O.) – und entfachte eine bis in das Stadtparlament und den preußischen Landtag vordringende Debatte über den besagten Vorfall, aber auch über die Nacktkultur im Allgemeinen. Die Diskussion hatte am 26. Januar 1924 die Beurlaubung KOCHs durch die Schulaufsichtsbehörde zur Folge. Er wurde „amtlich vernommen, die Kurse untersagt“ (KOCH 1924, S. 123).<sup>21</sup> De facto endete damit KOCHs Wirken an öffentlichen Schulen.

20 Sie hatte ihre Beobachtungen dem katholischen Pfarrer zugetragen.

21 „Der Prozeß ging monate- und jahrelang, er endete mit der Rehabilitierung von ADOLF KOCH“ (KOCH 1931 S. 17). Vgl. auch KOCH 1966, S. 26. 1933 schreibt KOCH, die Rehabilitierung habe erst nach zwei Jahren, also 1926 stattgefunden (KOCH 1933, S. 39). Vgl. auch CLAPHAM 1982, S. 26.



#### 4.3 Die Praxis der Körperkulturschulen



Abb. 2: „Entspannen“ (KOCH, A./GRAAZ, H. [Hrsg.]: Körperbildung Nacktkultur. Sonderheft 13: Gymnastik. Leipzig 1932, Abb. 5).

KOCH wollte auf seine Arbeit mit den Kindern jedoch nicht verzichten und beantragte 1924 beim Provinzialschulkollegium Berlin die Erlaubnis zur Gründung einer eigenen Schule. Zwar wurde ihm die Erlaubnis erst im Mai des Jahres 1926 erteilt, doch bereits mit dem Antrag wurde die erste ADOLF KOCH-Körperkulturschule<sup>22</sup> in einem ehemaligen Finanzamt eingerichtet. Die Schule befand sich in der Friedrichstraße in Berlin, mitten im Zentrum der Stadt, und sollte als „Stammschule“ (KOCH 1933, S. 118) zum Kristallisationspunkt aller nachfolgenden Aktivitäten werden. Ab 1926 durfte sich die Lehrstätte als „Heilpädagogische Körperkulturschule“ (ebd., S. 109), ab 1929 als „Sozialpädagogische Körperkulturschule Adolf Koch“ (ebd.) bezeichnen. Noch im Gründungsjahr der „Stammschule“ wurden Tochterschulen gegründet; bis 1928 bestanden bereits Körperkulturschulen in Hamburg, Dresden, Elberfeld-Barmen und Mannheim-Ludwigshafen (KOCH 1929, S. 121)<sup>23</sup>, 1931 existierten 13 Tochterschulen im Deutschen Reich.

---

22 Nach PFITZNER firmierte sie als „Private heilpädagogische Körperkulturschule Adolf Koch“ (PFITZNER, 1964, S. 49). Zu Organisation und Lehrplan der Körperkulturschulen vgl. SPITZER 1987, S. 178 f. sowie SPITZER 1985, S. 82 ff. Für DREßEN liegt das Gründungsdatum der ersten Körperkulturschule schon im Jahre 1921 (DREßEN 1995, S. 18).

23 In eine Traditionslinie mit ihnen stellte KOCH die „Ferien- und Spielheime“, in denen Nacktbaden, Nachtsport und Nachtgymnastik eine Selbstverständlichkeit darstellten: „Glüsing bei Lüneburg, Klingberg bei Lübeck, Sonnenhof-Unterfranken, Spökthal in der Lüneburger Heide, Klappholtal auf Sylt, Freie Schulgemeinde Wickersdorf, Odenwaldschule“ (KOCH 1929, S. 121).

In ihrer Gründungsphase kam der Stammschule der enge persönliche Kontakt KOCHs mit MAGNUS HIRSCHFELD zugute. KOCH nutzte die Räumlichkeiten von dessen „Institut für Sexualwissenschaft“ für den Gymnastikunterricht und konnte HIRSCHFELD darüber hinaus für sexualwissenschaftliche Vorträge an der Körperkulturschule gewinnen. Mit der Gründung der Schule war auch der sozialpädagogischen Arbeit KOCHs das Fundament bereitet, die insgesamt die Körperkulturschule zu einer ‚Kultur- und Selbsthilfeorganisation‘ avancieren ließ, die die Gymnastik in eine volkserzieherische Aufgabenstellung eingliederte, die sich nichts weniger als die Erziehung eines ‚neuen Menschen‘ zum Ziel gesetzt hatte. In seiner Konzeption ging KOCH von einem zivilisationsbedingten Mangel der natürlichen Reizfaktoren Licht, Luft, Wasser und Bewegung aus, der die Entstehung vom Rachitis, Blutarmut und Tuberkulose fördern würde. Entsprechend sollten biologische, ausgleichende Kompensate zum Einsatz gelangen, wie Hautreize, Höhensonnen, Bäder und die Bewegungsgymnastik. Den Auswirkungen der Lebensbedingungen auf das körperseelische Wohlbefinden sollte durch „das Eintreten für eine neue Erziehung, für neue Lebensformen“ (KOCH 1930, S. 153) gegengesteuert werden. Die Gymnastik diente in diesem Rahmen, neben der Körperbildung und Bewegung, als Mittel zur individuellen „Persönlichkeitsbildung“ (KOCH 1930, S. 154). Höhensonnen, Brausen, Bäder und entsprechende „organische Gymnastik“ wurden zu Schuleinrichtungen verpflichtender Art, um auf diese Weise zunächst „körperseelischer Zerrüttung“ (KOCH 1933, S. 111) entgegenzuwirken, an die sich die Förderung einer kritischen Lebenseinstellung durch Vorträge, „persönliche Beratungen über Körperbautypen, Charakteranlagen, über Inwelt, Umwelt und Lebensweise, über Sexualpädagogik und Berufsleben“ (ebd.) anschließen sollte.

Den KOCHschen Körperkulturschulen wurde ein rascher Erfolg zuteil. Allein die Berliner Schule zählte Anfang 1931 „regelmäßig mehr als 2.000 Teilnehmer“ (KOCH 1931, S. 19). Die Gründe lagen freilich nicht nur in der Konzeption KOCHs, sondern nicht minder in der Ehrenamtlichkeit des qualifizierten Mitarbeiterkreises (SPITZER 1985, S. 88).<sup>24</sup> Die Zahl der hauptamtlich tätigen Mitarbeiter konnte auf drei reduziert werden: ADOLF KOCH, ILKA DIEBALL und HANS GRAAZ.<sup>25</sup> Alle drei hatten die Leitung der Schule über-

24 KOCH teilte mit, daß in den dreißiger Jahren „nur ein Viertel der Arbeit ... hauptberuflich geleistet“ wurde und sämtliche Leistungen nur durch die „sozialistische(r) Einstellung zur Gemeinschaftsarbeit“ (KOCH 1933, S. 88) geboten werden konnten.

25 GRAAZ (1879–1953) hatte ursprünglich als Schmiedegeselle und Masseur seinen Lebensunterhalt verdient, dann jedoch ein Medizinstudium aufgenommen. Von seinem 42. Le-

nommen. Die übrigen gymnastischen Lehrkräfte erhielten nur „50 Prozent der im Staatsdienst üblichen Gehaltssätze“ (KOCH 1933, S. 121). Teilweise mußten sie ganz auf ihren Lohn verzichten, oder taten dies freiwillig. In der Weltwirtschaftskrise zahlten sie aus eigenen Mitteln noch dazu, um die Schule am Leben zu erhalten. „Die Schule hielt sich seit dem Beginn der Weltwirtschaftskrise zum großen Teil durch ihren Verzicht auf ein Gehalt, ja sogar durch Zuschüsse der Lehrer über Wasser“ (WALTER 1991, S. 49). Für KOCH selbst war die Schule nicht eine „Verdienstmöglichkeit, sondern ein ständiger Zuschußbetrieb“ (KOCH 1933, S. 115), und er betonte die „freiwillige Mitarbeit“ (ebd., S. 121) der vielen Beteiligten.

Im Mittelpunkt der Körperkulturschulen stand, wie nicht anders zu erwarten, die Gymnastik, mit der KOCH die Folgen von typischen berufsbedingten Haltungsfehlern, wie Rückgratverkrümmung, schlaffen Bauchdecken und hängenden Schultern, mildern wollte und die andererseits „Teil einer allgemeineren Erziehungsarbeit“ (KOCH 1929, S. 23) und damit Element der angestrebten Lebenserneuerung sein sollte. Da KOCH voraussetzte, daß die Gymnastik vom „Lebensbild des einzelnen“ (ebd., S. 32) ausgehen und also individuell gestaltet werden muß, wurde von jedem Teilnehmer bei Eintritt in die Schule ein Gesundheitsbogen erstellt, in dem die Konstitution des Aspiranten erfaßt sowie die Vorgeschichte in familiärer und beruflicher Hinsicht aufgenommen wurde; auch intime Bereiche des Sexuallebens wurden in der Anamnese nicht ausgespart. Am Ende der Aufnahmeprozedur stand die Diagnose mit verbindlichen Ratschlägen über die „allgemeine Lebensweise, Ernährung, Vorbeugung, Art der Gymnastik Evtl. Heilbehandlung“ (ebd., S. 62). Darüber hinaus wurde festgelegt, ob und in welchen Abständen das Mitglied zu Nachuntersuchungen vorstellig werden sollte. Wenn der Schüler die Ratschläge nicht befolgte, „so hat er auszuschneiden“ (ebd.). Auf Grund des Befundes erfolgte schließlich die Einteilung in eine Gymnastikgruppe.

Die Gruppen sollten „niemals mehr als 10 – 12 Teilnehmer umfassen, da gerade die Nacktgymnastik eine scharfe Körperkontrolle erfordert“ (ebd., S. 115 f.); sie führten unter Leitung einer Gymnastiklehrkraft eine auf die Teilnehmer und deren Bedürfnisse zugeschnittene Gymnastik durch. Die auf der Basis des Gesundheitsbogens abgestimmte Zusammenarbeit zwischen Arzt und Pädagogen betrachtete KOCH als die „wichtigste Grundlage der Nacktgymnastik“ (ebd., S. 61; Hervorh. i.O.). Für Kinder entwarf KOCH

---

bensjahr an wirkte er als Mediziner und Naturheilarzt und betätigte sich führend in der „Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Ärzte“ (SPITZER 1985, S. 87).

eine eigene Kindergymnastik, sie war ihm „die Anwendung des kindlichen Spiels beim Gymnastikunterricht“ (ebd., S. 117). Planmäßig verbunden mit der Gymnastikarbeit war die Anwendung von natürlicher und künstlicher Sonnenbestrahlung, Kalt- und Warmwasserbrausen<sup>26</sup> sowie „das Besuchen von Ausspracheabenden (und) die persönliche Beratung“ (ebd., S. 107). Für alle Mitglieder galten verbindliche Regeln, die in ihrer Konzeption denen der „Elterngruppen für freie Körperkultur“ vergleichbar waren. Es wurde eine ausgiebige Hautpflege vorausgesetzt: „Von jedem Mitglied wurde erwartet, daß es sich täglich am ganzen Körper wusch, frottierte und abbürstete“ (WALTER 1991, S. 50). Von den Mitgliedern wurde darüber hinaus erwartet, daß sie an der „Gemeinschaftsarbeit“ (KOCH 1929, S. 50; Hervorh. i.O.) teilnahmen, die in den Gymnastikgruppen praktiziert wurde. In den Gruppen fanden Aussprachen über Dinge des Alltags und persönliche Probleme statt. Die Beschreibung der Arbeitspraxis zeigt, daß auch sexuelle Probleme thematisiert wurden. Die in diesen sozialen Gemeinschaften erzielte Offenheit, die KOCH als „‘innere‘ Nacktheit“ (ebd., S. 112) bezeichnete, galt als Grundlage für Persönlichkeitsbildung und Gemeinschaftssinn – und in der Folge für Klassenbewußtsein.

Neben körperlich ausgerichteter gymnastischer Kompensation und sozial- und sexualhygienischer Prävention wurden auch kognitive und soziale Fähigkeiten in den Blick genommen. Jede Woche wurden Ausspracheabende angeboten, um die praktischen Tätigkeiten theoretisch zu erläutern, ergänzt um acht bis sechzehn Vorträge im Monat und flankiert von zusätzlichen Arbeitsgruppen für Lautenspiel, Zeichnen und Schneidern. Abgesehen von diesen Aktivitäten in der Körperkulturschule, die wochentags bis 23 Uhr dauern konnten, hatten schließlich „alle Mitglieder die Pflicht, sich im Krankheitsfalle gegenseitig durch Hauspflege zu unterstützen“ (WALTER 1991, S. 50).

#### 4.4 Die Praxis auf dem Vereinsgelände

Anders als die Körperkulturschulen zeigte sich die proletarische Körperkultur-Sparte im Rahmen des „Verbandes Volksgesundheit“ betont klassenkämpferisch und gesellschaftsbewußt: „... die Mitglieder der freien Körperkulturbewegung übten Sprech- und Bewegungschöre ein, führten auf den Bühnen Antikriegsstücke und revolutionäre Szenarien auf, rezitierten klas-

---

26 „Brausen, das ist ein unerläßlicher Ritus in allen Adolf-Koch-Schulen“ (MERRILL 1932, S. 110).



senkämpferische Losungen – alles selbstverständlich ohne Bekleidung“ (WALTER 1991, S. 49). Allabendliche Verpflichtungen, ständiges Training, strenge Auflagen und disziplinierte Mitarbeit zeichnen die „eisernen Regeln der Koch-Schule“ (ebd.) aus. Für die durchschnittliche „Gruppe freier Menschen“ bedeutete das ein alle Kräfte verzehrendes Wochenprogramm: an den Abenden von Montag bis Freitag Höhensonne, Gymnastik, Turnen, Schwimmen, Vortrag und am Wochenende Wanderungen mit rhythmischer Gymnastik im Freien. Dazu kamen die täglichen Pflichtübungen wie Abducken, Frottieren, Bürsten und eigenständige Gymnastik. Jenseits des Alltagslebens fanden regionale Treffen der „Freien Menschen“ statt, die meist an den Pfingstfeiertagen veranstaltet wurden. Dort herrschte trotz zeitweise zwangloser Geselligkeit und Vergnügungen eine eiserne Disziplin, zumindest was die naktsportlichen und nakctgymnastischen Aktivitäten betraf. Zum Programm gehörten: „2 – 3 Stunden Gymnastik am Tag, Waldlauf, Massage und Abreibungen, Tauziehen, Speerwerfen und vor allem Rugby, wohlge- merkt: das alles nackt trotz oftmals Nässe, Wind und klirrender Kälte“ (ebd., S. 51). Man gab sich „entschlossen revolutionär; das Gruppenleben war viel verbindlicher, zielgerichteter und systematischer, es forderte die gesamte Freizeit der Mitglieder“ (ebd.).

Das heißt aber nicht, daß die Realität des KOCHSchen Vereinslebens dem von Vorstandsseite und engagierten Programmatikern ideologisch verein- nahmten Körperkult entsprochen hätte. Der sich mit Naktsport für den so- zialistischen Klassenkampf stählende Proletarier blieb ein ideologisches Konstrukt, das der Realität nicht standhalten konnte. Die Schilderungen des Vereinslebens bei CARO mit seiner Beschreibung des Geländes am Stadtwaldsee Selchow der Körperkulturschule ADOLF KOCH, das erst im Herbst 1931 von der Stadt Berlin gepachtet werden konnte<sup>27</sup>, sowie bei CLASSE<sup>28</sup> und SALARDENNE (1930, S. 78) legen vielmehr die gegenteilige Vermutung nahe.

Tagsüber vergnügte man sich mit sportlichen Aktivitäten. Faustball und Ringtennis zählten zu den beliebtesten Attraktionen, aber auch Schach wurde

---

27 CARO 1933, S. 72. Das Zentrum der Berliner FKK Anhänger war der Motzener See. Auch die Gruppe ADOLF KOCHS hatte dort ein Gelände gepachtet. Nachdem bereits 1929 andere proletarische Gruppen vom Motzensee vertrieben worden waren, wurde 1930 auch der Pachtvertrag von KOCH ohne Angabe von Gründen aufgekündigt, so daß nur noch die bürgerlichen FKK-Vereine dort ihr Refugium fanden.

28 CLASSE 1987, S. 10. Für KOCH war freilich Geländearbeit nur eine Ergänzung zum Rest seiner sozialhygienische und sozialpädagogische Bestrebungen vereinigenden Arbeit.



gespielt. Gerne gab man sich auch entspannenderen Beschäftigungen hin, z.B. dem Angeln. Für die Kinder gab es einen Spielplatz: Sie „lebten ihr Kinderleben nackt und unbekümmert (CARO 1933, S. 90), umgeben von der Gemeinschaft. Zentrum der Aufmerksamkeit beim Pachten eines Geländes war stets der See. Er diente zum Waschen, Baden, Schwimmen – zu jeder Tages-, Nacht- und Jahreszeit. Bei feierlichen Anlässen wurde bis spät in die Nacht nackt musiziert und getanzt. Auf den Geländen hatte das Leben mit disziplinierter Körper- und Kulturarbeit also nur wenig zu tun. Es wurde, so die Schilderungen CAROs und SALARDENNES, auch nicht streng lebensreformerisch gelebt, denn obwohl sich die Mitglieder das Rauchen verkneifen mußten, waren doch das Essen von Fleisch und der Konsum von Alkohol auf dem Gelände nicht ausdrücklich verboten. Lediglich der exzessive Mißbrauch wurde verabscheut.

Auch in der kurzen Retrospektive von CLASSE überwiegt die Darstellung naturromantischer Gefühle (CLASSE 1987, S. 10). Von den eisernen Regeln einer strengen Disziplin und rigide kontrollierten Pflichtübungen findet sich in allen drei Beschreibungen nichts wieder. Die Frage, was mit der gewohnheitsmäßigen Nacktheit im Sinne der programmatisch vorgegebenen Ansprüche anzufangen war, stellte sich den Mitgliedern offensichtlich nicht, zumindest nicht am Wochenende.

## 5 Aufstieg und Zerschlagung der Adolf-Koch-Bewegung

Nicht zuletzt Dank ihrer Öffentlichkeitsarbeit verbreitete sich nach anfangs zögerlicher Entwicklung die sozialistisch-proletarische FKK stürmisch. Exakte Zahlen liegen allerdings nicht vor.<sup>29</sup> KOCH selbst nennt 1930 für das Jahr 1929 „12.000 Mitglieder in bürgerlichen Organisationen, 60.000 Mitglieder aus sozialistischen Kreisen“ (KOCH/GRAAZ 1930, S. 73).<sup>30</sup> Entsprechend ist

---

29 Sie blieb jedoch nicht, wie RÜHLE meint, „auf kleine Kreise beschränkt, deren Angehörige mehr oder weniger als wunderliche Außenseiter gelten“ (RÜHLE 1977, S. 35). Während KUNZ-STAHLE fordert, man müsse „auch den wenigen Anhängern des Naturismus nachforschen, die sich in der sozialistischen Arbeiterbewegung organisiert hatten“ (KUNTZ-STAHLE 1985, S. 9), konstatiert ANDRITZKY, daß allein in den Körperkulturschulen KOCHs 70.000 Mitglieder organisiert gewesen seien (ANDRITZKY 1989, S. 8).

30 So auch CLAPHAM 1982, S. 26, der betont, daß KOCH schon allein eine Anhängerschaft von 60.000 Menschen für sich reklamierte.

ihm „die Nacktkulturbewegung ... eine beginnende Massenbewegung“ (ebd., S. 73). 1931 allerdings spricht er von über 60.000 organisierten Mitgliedern „im bürgerlichen und sozialistischen Lager“ (KOCH 1931, S. 25), wohingegen er 1929 für die in der bürgerlichen Nacktkultur Organisierten „12.000 Mitglieder in drei größeren Spitzenorganisationen“ (KOCH 1929a, S. 252) und für die sozialistische Nacktkultur 60.000 Mitglieder, die „nachweisbar erfaßt“ (ebd., S. 254) seien, feststellte. Vermutlich gab es um 1930 ungefähr 100.000 organisierte und nicht-organisierte Freikörperkultur-Anhänger in allen Lagern, von denen die sozialistische FKK rund 60.000 organisierte und nicht-organisierte Anhänger auf sich vereinte. Die Zahl der insgesamt Organisierten ließe sich auf 20.000 schätzen (VOSSEN 1956, S. 24).

Zur Popularisierung der sozialistisch-proletarischen Freikörperkultur trugen neben Vorträgen, Matineen und Filmen vor allem die Verbands- und Vereinszeitschriften als wesentlicher Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit bei. Als traditionelles Organ der im VVg organisierten Arbeitervereine für Gesundheitspflege, Heilkunde, Lebensreform und Körperkultur firmierte jedoch die „Volksgesundheit“, die von 1890 an allmonatlich bis in den 43. Jahrgang geführt wurde. Freilich blieb die „Volksgesundheit“ der ADOLF-KOCH-Bewegung nur eines unter vielen Publikationsorganen.<sup>31</sup> Ein probates Mittel zur Verbreitung körperkulturellen Gedankengutes stellten auch Vorträge dar, die von reisenden Rednern im beinahe wöchentlichem Turnus gehalten wurden. Die wohl weitreichendste Wirkung dürften jedoch die von KOCH in vielen deutschen Großstädten unter Beifall der Presse veranstalteten, vielbeachteten Nacktgymnastik-Matineen<sup>32</sup> gehabt haben.

Die hoffnungsvolle Zukunft<sup>33</sup>, der die sozialistisch-proletarische Freikörperkultur entgegenblicken konnte, sollte sich jedoch rasch verdüstern und

---

31 Zu ihr traten „Der Ausrufer“, die „Blätter der Körperkulturschule Adolf Koch“, „Der nackte Mensch“, die „Freie Körperkultur in Wort und Bild“ und, als aufwendigste Publikation, „Körperbildung-Nacktkultur, Blätter freier Menschen“ hinzu.

32 Pressestimmen zu den Nackt-Matineen finden sich bei KOCH 1928, S. 380 ff. (Matinee in Ludwigsburg, Oktober 1928) und N.N. 1931, S. 3 f. (Matinee im Großen Schauspielhaus Berlin vom 29. März 1931). Eine Beschreibung des Ablaufes dieser Matinee findet sich bei N.N. 1931, S. 4 f., eine der 5. Matinee am 1. Februar 1931 im Wallnertheater in Berlin und der 6. Matinee am 8. Februar 1931 gibt LAURER 1931, S. 9 f.

33 Die zunehmende Popularisierung der Freikörperkultur spiegelte sich auch im Bemühen um internationale Beziehungen, so etwa in dem von KOCH organisierten „Internationalen Kongreß“ in Berlin und der 1931 erfolgten Gründung der „Europäischen Union für Freikörperkultur“ (VOSSEN 1956, S. 24). Deutsches FKK-Schriftgut wurde nach und nach in andere Sprachen, ausländische Literatur der FKK ins Deutsche übersetzt (KÖNIG 1990, S. 160).

nach der Machtergreifung durch den NS-Staat in die vollständige Zerschlagung münden. Am 3. März 1933<sup>34</sup> erging durch den Preußischen Minister des Innern schließlich ein Runderlaß zur „Bekämpfung der Nacktkulturbewegung“. Im April des Jahres 1933 wurden das Berliner Freigelände sowie sämtliche Einrichtungen der Körperkulturschule beschlagnahmt, die Unterrichtsräume von der SA zerstört, so zumindest die populäre Version der damaligen Ereignisse. CHARLIE STRÄBER, intimer Kenner der Naturismus-Bewegung der Weimarer Epoche, Gründer des Jugendgeländes Birkenheide und Leiter des „Reichsverbandes für Freikörperkultur“ (RFK), vermutet hingegen, daß es bei KOCH nicht anders zugegangen als bei anderen Vereinen auch. Ohne Gewalt oder irgendwelche Zusammenstöße wurden dort die Vollmachten übergeben. „Auch Adolf Koch dürfte damals seine Schule geschlossen haben – freiwillig von sich aus, nicht etwa durch die SA oder so was, auch er dürfte sich damals ruhig verhalten haben“ (STRÄBER 1987, S. 1).

ADOLF KOCH wurde vorderhand mit Unterrichtsverbot belegt, seine Bücher und Broschüren im Mai desselben Jahres bei den öffentlichen Verbrennung im Berliner Lustgarten vernichtet.<sup>35</sup> KOCH gab das Schulgebäude in der Friedrichstraße auf und richtete sein Institut ab 1935 in der nahegelegenen Ritterstraße ein. Die Körperkulturschule hieß fortan zum Zweck der Tarnung „Institut für Eubiotik“ (SPITZER 1985, S. 98) und konnte bis zur Ausbombung am 3. Februar 1945 weitergeführt werden, zwischen Anpassung und konspirativer Eigenständigkeit.<sup>36</sup> Gleichwohl, „wenn auch ein kleiner Kreis

---

34 In dieses Jahr fiel das Verbot der Bildwerbung für den Naturismus durch die österreichische Bundesregierung zum „Schutze der Sittlichkeit und Volksgesundheit“ (DREBEN 1995 S. 48).

35 HELIOS Nr. 148, Oktober 1963, S. 24.

36 SPITZER bezieht sich auf das Erscheinen der Adolf-Koch-Blätter im Jahre 1934, für ihn Zeichen des Erfolges der konspirativen Bemühungen KOCHS (SPITZER 1983, S. 98). Für KÖNIG steht das Erscheinen von Heft 1/1934, der ersten und einzigen Nummer der Adolf-Koch-Blätter, in einem anderen Licht, ihr Inhalt zeuge von einem erfolglos gebliebenen Anbiederungsversuch an die NSDAP (KÖNIG 1990, S. 190 f.). Ein Blick in die Adolf-Koch-Blätter (IFB 34) klärt den Widerspruch auf: ADOLF KOCH begrüßt in seinem Artikel „Krumme Buckel – Runde Rücken – oder?“ die „Einführung des deutschen Grußes für alle offiziellen Stellen“ (KOCH 1934, S. 1), hebt die Bedeutung von „Rassenbiologie und Rassenhygiene“ für die Körperkultur hervor und erwähnt namentlich den „Chef der SA, Röhm“ (ebd., S. 3) lobend. FÜR RUDOLF ENGEL, stellvertretender Leiter des Adolf-Koch-Bundes, ist in seinem Beitrag „Nationalsozialismus, Körperbildung und Volksgesundheit“ der nationalsozialistische Gedanke „ein Gedanke der Kraft und der Tat. ... geboren aus der urwüchsigen Kraft des Volkstums“ (ENGEL 1934, S. 9), und die „Sterilisation bei erblich Belasteten“ bekunde „verheißungsvolle Anfänge“ (ebd., S. 7). HANS

um Adolf Koch illegal weiterarbeitete“<sup>37</sup>, „hörte die Adolf-Koch-Bewegung nach 1933 auf zu existieren“ (KOCH 1987, o.S.).<sup>38</sup>

## 6 Fazit

Die sexualreformerische Einstellung der proletarischen Freikörperkultur integrierte ganz im Gegensatz zur bürgerlichen Strömung des Naturismus die

---

GRAAZ, der leitende Arzt des Adolf-Koch-Bundes, befaßt sich in „Volk, Staat und Rasse und das Sterilisationsgesetz“ mit dem ‚Sterilisationsgesetz zur Verhütung kranken Nachwuchses‘, das auf „Schwachsinnige“, körperlich Mißgebildete, Alkoholiker und „sozial Kranke“ Anwendung finden sollte. GRAAZ fordert, daß „man bei der Anwendung dieses Gesetzes nicht kleinlich sein“ (GRAAZ 1934, S. 13) solle, stände es doch im Dienste der rassischen „Aufartung unseres Volkes“ (ebd.), zu der freilich noch die „Aufnordnung“ (ebd., S. 14) hinzutreten hätte. SPITZERS Auffassung einer ungebrochenen Fortsetzung der Arbeit KOCHS im „Institut für Eubiotik“ speist sich weiter aus einem von KOCH verfaßten maschinenschriftlichen Manuskript von 1947, das, ehemals im Besitz von IRMGARD KOCH, sich nunmehr in der IFB-Kassel befindet und den Titel „Bericht über die Rehabilitierung von Adolf Koch“ trägt (SPITZER 1985, S. 103; vgl. auch ebd., S. 98 f. und BOBERT 1955, S. 67, der ebenfalls von einer „zeitweiligen, getarnten Arbeit in Berlin“ spricht). Allerdings steht der von KOCH am 30.12.1947 verfaßte zweiseitige Bericht in engem Zusammenhang mit KOCHS Entnazifizierungsantrag aus dem Jahre 1946, dem am 22. März 1948 stattgegeben wurde. Im Rahmen des 18 Monate dauernden Verfahrens wurde KOCH von ROBERT GRÜTZMACHER, einem ehemaligen Mitarbeiter des Instituts für Eubiotik, des Antisemitismus und der Parteinahme für das NS-Regime beschuldigt. KOCH mußte zwar einräumen, eine Zeitlang Fördermitglied der SS gewesen zu sein, erklärte dies aber zur taktischen Maßnahme und bestritt jede Verstrickung in nationalsozialistische Organisationen, insbesondere die SS. Als Element seiner Verteidigungsstrategie verfaßte KOCH schließlich das zweiseitige maschinenschriftliche Dokument. KOCHS Funktion in den Jahren zwischen 1932 und 1945 sollte in späteren Jahren zum Bruch mit seinem langjährigen Freund und Neuherausgeber seiner frühen Schriften, REINHOLD HUG, führen. HUG waren Dokumente in die Hand gefallen, die zu belegen scheinen, daß KOCHS Verstrickung in den Nationalsozialismus weitergehender Natur gewesen sei. Insbesondere hätte er den Rang eines SS-Offiziers bekleidet, was KOCH selbst im Rahmen seines Entnazifizierungsverfahrens vehement bestritten hatte. Einen Nachweis freilich blieb HUG für seine Behauptungen schuldig.

37 So der Umschlagtext der Gedenkschrift für ADOLF KOCH.

38 Die von KRÜGER beschriebene Praxis, daß auch proletarische Anhänger der FKK durch Nachweis zweier Bürgschaften in gleichgeschaltete Verbände aufgenommen werden konnten, legt die Vermutung nahe, daß in vielen Vereinen eine Abwanderung der Mitglieder stattgefunden hat (KRÜGER 1992, S. 254). Bei VOSSEN heißt es kurz und prägnant: „Die proletarische FKK verschwand“ (VOSSEN 1956, S. 26). Der VVg wurde im Juni 1933 aufgelöst (WALTER 1991, S. 21).



Nacktheit von vornherein in ein gesamtgesellschaftliches politisches Erziehungsmodell, das Nacktheit als notwendiges Element im Wesen eines neuen Menschen und nicht als bloßes Zustandsmerkmal eines menschlichen Körpers begriff. Die Sinnlichkeit des Leibes des Zöglings bildete für KOCHS ‚Erziehung durch Nacktheit‘ angesichts der realen Situation seines proletarischen Klientels und dessen Sexualnot ein elementares Konstituens der Lebenswelt seiner Schüler. Sie galt ihm als ein zu berücksichtigender Faktor bei der Lebens- und Daseinsplanung, als menschliches Bedürfnis, das wie die Nahrungsaufnahme seinen Tribut fordert und in vernünftiger und sachgerechter Form erhalten muß. Der neue Mensch, der ‚sozialistische, nackte Mensch‘, handelt unter Berücksichtigung seiner realen Situation auf der Grundlage der wirklichen politisch-ökonomischen Verhältnisse selbstbewußt und verantwortungsvoll, er achtet seinen Körper, übt und pflegt ihn, und unterhält seine Geschlechtsbeziehungen ohne falsche Scheu und im Bewußtsein seiner Klassenzugehörigkeit.

Leib als Medium der Äußerungen menschlichen Daseins, in der Oszillation von körperlichem Vollzug und geistiger Anmut mußte KOCH jedoch fremd bleiben. Der sozialistische Körper ist bar jeder Erotik und besitzt nicht jene in den Leib selbst eingesenkte Dimension sinnlicher Intensität, die z.B. den reformpädagogischen Bemühungen unter dem Wickersdorfer pädagogischen Eros als Triebkraft und Movens gedient hatte. Bei KOCH blieb von der Fülle der Leiblichkeit des Menschen die Sexualität als funktionales Element zurück, das nüchtern in das Gefüge des Konzeptes des sozialistischen Menschen eingebaut werden konnte.

Nichtsdestotrotz mußte schon die Abkehr von der Betrachtung des Körpers mit dem von der Gesellschaft bereitgestellten Instrumentarium von Justiz und Psychiatrie den konservativen Kräften zum Ärgernis gereichen und ihren hitzigen Widerstand hervorrufen, sahen sie doch das pädagogische Potential von Nacktheit zu Recht in Konflikt mit der Konservierung der alt-hergebrachten Verhältnisse. Die Unterstellung freilich, daß dies in Form einer Rebellion der erotischen Libertinage geschehen könne, bestätigte sich nicht, weder bei der proletarischen noch der bürgerlichen Freikörperkultur, und schon gar nicht bei der völkischen.

Gleichwohl sollte sich in der Realität der proletarischen Jugendlichen mit der Akzeptanz ihrer Leidenschaften und Bedürfnisse auch ein Freiraum für die Entwicklung einer erotisierenden Leiblichkeit ergeben, der zwar keineswegs gewollt war, sich jedoch unter dem Primat der Natürlichkeit des Lebensvollzuges durchsetzte und der weniger bedrohliche Konsequenzen zeitigte als die schulpädagogische Variante einer Befreiung der Zöglinge von



den wilhelminischen Knebelungen des Leibes. Die sozialistisch-proletarische Spielart der pädagogischen Konzeption einer Utopie des Leibes wurde als eine der ersten nach der Machtergreifung durch den Nationalsozialismus ausgelöscht und fand auch nach dem Kriege keine Anknüpfungspunkte für einen Neuanfang. Nicht nur war ihr durch die Klassendiffusion des Krieges die spezifische Klientel abhanden gekommen, auch verfügten die wiederaufgebauten Wohnungen selbst in ihren einfachsten Ausführungen über jenes Utensil, dessen Mangel die Vorkriegsproletarier scharenweise den Weg in die KOCHschen Institute haben finden lassen: die Dusche. Und auch die sexuellen Regungen der Jugendlichen sollten sich, freilich erst in den späten 60er Jahren und jenseits eines pädagogischen Gesamtkonzeptes unter Rekurs auf die verschüttete Sinndimension der Leiblichkeit in einer Weise äußern, die der Teilhabe an einer sozialistischen Utopie des Leibes nicht mehr bedurfte.

## Quellen und Literatur

### Quellen

STRÄBER, C.: Die „Rochade“ in der Berliner FKK 1933. O. O. 1987 (Brief von Sträber an Manfred Hartkopf vom 30. September 1987, Internationale FKK-Bibliothek Kassel [IFB], 2065).

### Literatur

ANDRITZKY, M./RAUTENBERG, T. (Hrsg.): Wir sind nackt und nennen uns Du. Von Lichtfreunden und Sonnenkämpfern. Eine Geschichte der Freikörperkultur. Gießen 1989.

BARLÖSIUS, E.: Naturgemäße Lebensführung. Zur Geschichte der Lebensreform um die Jahrhundertwende. München 1996.

BENEDIX, G.: Frauenturnen, Spiel und Sport. Ein Lehrbuch für weibliche Körperübung. Leipzig 1924.

BOBERT, G.: 30 Jahre Adolf-Koch-Gymnastik. In: FKK 4 (1955), 3, S. 66–67.

BONA, A.: Gymnastik in der neuen Erziehung. In: KOCH 1924, S. 45–48.

BUCHHOLZ, K./LATOCHA, R./PECKMANN, H./WOLBERT, K. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. 2 Bde., Darmstadt 2001.

CARO, H.: Das Nacktkulturparadies. In: KOCH 1933, S. 71–101.

- CLAPHAM, A./CONSTABLE, R.: *As Nature Intended. A Pictorial History of The Nudists*. London 1982.
- CLASSE, H.: Beitrag zur Gedenkschrift Adolf Koch. In: KOCH 1987, S. 9–10.
- DAMM, K.: Beitrag zur Gedenkschrift Adolf Koch. In: KOCH 1987, S. 27–28.
- DERS.: *Geschichte der Landerziehungsheime auf Freikörperkulturgrundlage. Lichtschulheime in aller Welt*. Kassel 1959.
- DREBEN, K.: *Geschichte des Naturismus*. Berchem 1995.
- ENGEL, R.: Nationalsozialismus, Körperbildung und Volksgesundheit. In: *Adolf-Koch-Blätter* 1934, H. 1, S. 6–9.
- FRECOT, J./GEIST, J./KERBS, D.: *Fidus. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen*. Hamburg 1997.
- GRAAZ, H.: *Nacktgymnastik*. In: KOCH 1924, S. 48–60.
- DERS.: Volk, Staat und Rasse und das Sterilisationsgesetz. In: *Adolf-Koch-Blätter* 1934, H. 1, S. 9–19.
- GRISEBACH, L.: *Ernst Ludwig Kirchner. 1880–1938*. Köln 1995.
- HIERONIMUS, E.: *Wilhelm von Gloeden – Photographie als Beschwörung*. Aachen 1982.
- KOCH, A.: *Körperbildung-Nacktkultur. Anklagen und Bekenntnisse*. Leipzig 1924.
- DERS.: Der neue Kampf gegen die proletarische Nacktkulturbewegung. In: *Urania* 5 (1928), S. 380–384.
- DERS.: *Nacktheit, Körperkultur und Erziehung. Ein Gymnastikbuch*. Leipzig 1929.
- DERS.: *Freikörperkultur und Organisation*. In: *Urania* 6 (1929/30), S. 252–255 (zit. als KOCH 1929a).
- DERS.: Gedanken über Gymnastik. In: *Urania* 6 (1929/30), S. 62–63 (zit. als KOCH 1929b).
- DERS.: Nachwort. In: SALARDENNE 1930, S. 152–154.
- DERS.: *Freikörperkultur und Prostitution*. In: KOCH/GRAAZ 1930, S. 71–76.
- DERS.: *Der Kampf der Freikörperkulturbewegung von 1920–1930*. Leipzig 1931.
- DERS.: *Wir sind Nackt und nennen uns Du! Bunte Bilder aus der Freikörperkulturbewegung*. Leipzig 1932.
- DERS.: *Das Nacktkulturparadies von Berlin*. Leipzig 1933.
- DERS.: *Krumme Buckel – Runde Rücken – oder?* In: *Adolf-Koch-Blätter* 1934, H. 1, S. 1–4.
- DERS.: *Adolf Koch Gymnastik*. In: *Freies Leben* 1966, H. 137, S. 25–41.
- KOCH, A./GRAAZ, H. (Hrsg.): *Körperbildung Nacktkultur. Sonderheft 10: Prostitution*. Leipzig 1930.
- KOCH, I. (Hrsg.): *Adolf Koch. Erinnerungen an einen Menschenfreund*. Berlin 1987 (IFB 2075).

- KÖNIG, O.: Nacktheit. Soziale Normierung und Moral. Opladen 1990.
- KRÜGER, A.: Zwischen Sex und Zuchtwahl. Nudismus und Naturismus in Deutschland und Amerika. In: FINZSCH, N./WELLENREUTHER, H. (Hrsg.): Liberalitas. Festschrift für Erich Angermann zum 65. Geburtstag. Stuttgart 1992, S. 343–365.
- KÜHN, F.: Die Arbeitersportbewegung. Ein Beitrag der Klassengeschichte der Arbeiterschaft. Münster 1981 (Reprint von 1922).
- KUNTZ-STAHN, A. (Hrsg.): Vom Naturismus zum Nudismus. Internationale FKK-Bibliothek Kassel. Bestandsverzeichnis. Frankfurt 1985.
- LAURER, R.: Körperpflege-Körperfreude. Von der 5. Matinee der Körperkulturschule Adolf Koch in Berlin. In: LichtLand 8 (1931), 4, S. 9–10.
- MAASEN, T.: Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Berlin 1995.
- MERRILL, F./MERRILL, M.: Unter Nackten. Leipzig 1932.
- N.N.: Die Presse zur Nackt-Matinee. Pressestimmen zur Freikörperkultur-Matinee der Adolf Koch-Schule Berlin am 29. März 1931. In: LichtLand 8 (1931), 9, S. 3–4.
- N.N.: Nacktheit und Körperfreude. Matinee Adolf Koch im Großen Schauspielhaus Berlin am 29. März 1931. In: LichtLand 8 (1931), 8, S. 4–5.
- NATIONALGALERIE BERLIN (Hrsg.): Ernst Ludwig Kirchner. 1880–1938. Berlin 1980.
- PERCY, W.: Pederasty and Pedagogy in Archaic Greece. Chicago 1996.
- PFITZNER, G.: Der Naturismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hamburg 1964.
- POHLMANN, U.: Wilhelm von Gloeden – Sehnsucht nach Arkadien. Berlin 1987.
- RÜHLE, O.: Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 2. Gießen 1977.
- Runderlaß des preußischen Ministers des Innern vom 3. März 1933. In: KÖNIG 1990, S. 187.
- SALARDENNE, R.: Bei den nackten Menschen in Deutschland. Leipzig 1930.
- SPITZER, G.: „Nackt und frei“. Die proletarische Freikörperkulturbewegung. In: TEICHLER 1987, S. 175–181.
- SPITZER, G.: Der deutsche Naturismus – Idee und Entwicklung einer volkserzieherischen Bewegung im Schnittfeld von Lebensreform, Sport und Politik. Ahrensburg 1983.
- SPITZER, G.: Die „Adolf-Koch-Bewegung“. Genese und Praxis einer proletarischen Selbsthilfe-Organisation zwischen den Weltkriegen. In: TEICHLER 1985, S. 77–104.
- SYMONDS, J.: Die Homosexualität in Griechenland. Berlin 1992.

- TEICHLER, H.: Arbeitersport als soziales und politisches Phänomen im wilhelminischen Klassenstaat. In: UEBERHORST 1980, S. 443–484.
- TEICHLER, H.: Arbeitersport – Körperkultur – Arbeiterkultur. In: Sportwissenschaft 14 (1984), 4, S. 325–347.
- TEICHLER H.: Arbeiterkultur und Arbeitersport. Clausthal-Zellerfeld 1985.
- TEICHLER H./HAUK, G. (Hrsg.): Illustrierte Geschichte des Arbeitersports. Berlin 1987.
- Tempo. In: KOCH 1931, S. 20.
- TIMMERMANN, H.: Geschichte und Struktur der Arbeitersportbewegung 1893–1933. Ahrensburg 1973.
- UEBERHORST, H. (Hrsg.): Geschichte der Leibesübungen, Bd. 3/1. Frankfurt a.M. 1980.
- DERS.: Frisch, frei, stark und treu. Die Arbeitersportbewegung in Deutschland 1893–1933. Düsseldorf 1973.
- VOSSEN, A.: Sonnenmenschen. Sechs Jahrzehnte Freikörperkultur in Deutschland. Hamburg 1956.
- WAGNER, H.: Nacktkultur und proletarische Erziehung. In: Der Leib. Beilage der „Urania“ für Körperkultur und gesundes Leben, 6/1927 (Reprint in: Tendenzen Nr. 142, 24 [1983], 4, S. 73–74 (zit. als WAGNER 1983).
- WALTER, F./REGIN, C.: Der „Verband der Vereine für Volksgesundheit“. In: WALTER, F./DENECKE, V./REGIN, C. (Hrsg.): Sozialistische Gesundheits- und Lebensreformverbände. Bonn 1991, S. 17–96.
- WERNER, M.: „Umsonst leben die Freudigen nicht ...“. Walter Fränzel: Ein Lebensbild aus der Jugendbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 17 (1988–1992), S. 199–230.
- WOLFF, C.: Beitrag zur Gedenkschrift Adolf Koch. In: KOCH 1987, S. 17.
- WYNEKEN, G.: Eros. Lauenburg 1921.
- ZIEGLER, U.: Nackt unter Nackten. Utopien der Nacktkultur 1906–1942. Herrsching 1992.

Anschrift des Autors:  
 Dr. Andreas Waiden  
 Ludwigstr. 118, 63067 Offenbach  
 E-Mail: mail@waiden.de



# **Ethische Kultur, neue Erziehung, Monismus Reformbewegungen und pädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland 1890 bis 1938<sup>1</sup>**

## **1        Forschungsdesiderata**

Der Beitrag greift ein bildungshistorisch noch kaum bearbeitetes Thema auf: die personellen, institutionellen und thematischen Beziehungen zwischen ethischen Bewegungen (am Beispiel der „Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur“), Monismus (am Beispiel des „Deutschen Monistenbundes“) und „Neuer Erziehung“. Gemeinsam ist allen drei Bewegungen, daß sie einerseits spezifische Reflexionen von und Reaktionen auf Wahrnehmungen der Modernitätskrisen am Ende des 19. Jahrhunderts sind und andererseits ihre alternativen Perspektiven in Form von *Weltanschauungen* formulieren, die nicht nur das Denken, sondern das Leben reformieren sollen. Ein besonderes Spannungsfeld erschließt sich für diese Fragen im Vergleich Deutschland – Österreich. Vor allem am Beispiel Wiens kann zumindest angedeutet werden, über welche engen personellen Beziehungen zwischen Ethischer Kultur, Monistenbund und Wiener Kreis einerseits, Schul- und Sozialreform, Wissenschaftspopularisierung und Volksbildung andererseits ein feinmaschiges kommunikatives Netzwerk geknüpft worden ist, mit dem ein erweiterter Blick auf das Verständnis der pädagogischen Reformbewegungen gewonnen werden kann.

Die Behandlung des Themas bedarf allerdings einer besonderen Begründung, denn in der wissenschafts-, kulturwissenschaftlichen und bildungshistorischen Forschung sind *Ethische Kultur* und *Monismus* im Zusammenhang mit *Neuer Erziehung* bzw. *Reformpädagogik* bislang nur äußerst peripher und selektiv wahrgenommen worden. Zugleich ist aber die Behandlung der

---

1    Der vorliegende Text skizziert eine Fragestellung, die ab Mitte 2002 in einem gemeinsamen Forschungsprojekt der Pädagogischen Fakultät der Universität Budapest und des Instituts für Allgemeine Pädagogik an der Universität Flensburg zum Thema „Reformpädagogik und Lebensreformbewegungen“ bearbeitet wird.

ethischen Bewegungen als eigentümliche Bildungsbewegungen – in denen Wissenschaftspopularisierung und lebensreformerische Ambitionen sich aufs engste verwoben haben – aus der Sicht verschiedener Disziplinen in jüngster Zeit doch als ein Desiderat identifiziert worden. Dabei hat man zwar einerseits den ins Auge fallenden internationalen Aspekt der ethischen Bewegungen unterstrichen, jedoch die besondere Qualität der wechselseitigen personellen und organisatorischen Beziehungen zwischen Österreich und Deutschland für den mitteleuropäischen Raum nicht deutlich genug hervorgehoben.

So hat etwa JÜRGEN OELKERS jüngst allgemein festgestellt: „Der Zusammenhang dieser (ethischen, A.v.P.) Gesellschaften mit den reformpädagogischen Bewegungen ist nicht aufgearbeitet.“<sup>2</sup> GEORG GIMPL, der sich insbesondere mit der zentralen intermediären Person zwischen Prag, Berlin und Wien – FRIEDRICH JODL – beschäftigt hat, merkte 1990 an: „Die Darstellung der Geschichte der Ethischen Bewegung bleibt ... immer noch weitgehend ein Desiderat.“ (GIMPL 1990a, S. 100, Anm. 25) Auch KLAUS CHRISTIAN KÖHNKE hob in seiner Arbeit über den „jungen Simmel“ hervor, „daß die ‚Gesellschaft für ethische Kultur‘ ein philosophie- und vor allem rezeptionsgeschichtliches Interesse verdient, denn sie ist Ausdruck einer weit umfassenderen sozialen und geistigen *Bewegung*, die namenlos geblieben und als solche noch kaum erforscht worden ist.“ (KÖHNKE 1996, S. 286) Über die „Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur“ gibt es monographisch nur eine Staatsexamensarbeit, die aber allein den Zeitraum zwischen ihrer Gründung 1892 und 1914 abdeckt (STEPHAN 1992), sowie eine frühe niederländische Dissertation aus dem Jahre 1909 von MOURIK BROEKMAN. Was den Monismus anbelangt, so sind dessen Leistungen im Rahmen der Wissenschaftspopularisierung und „die Geschichte des Monistenbundes“ selbst, wie DREHSEN und ZANDER notiert haben, „weithin noch unaufgearbeitet.“<sup>3</sup> Ein Blick in das jüngst erschienene „Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933“<sup>4</sup> bestätigt diesen Eindruck: zur „Ethischen Kultur“ oder zum

---

2 OELKERS 1999, S. 15, Anm. 2. Es darf ergänzt werden, daß auch die Zusammenhänge der vielfältigen Lebensreformbewegungen mit der „Reformpädagogik“ bislang nur rudimentär in den forschenden Blick genommen worden sind. Erste Ansätze bei WEISS 1996; THIEL 1999.

3 DREHSEN/ZANDER 1996, S. 218, Anm. 3. Auch HÜBINGER 1997 wagt sich nur einen kleinen Schritt auf das unübersichtliche Terrain. In der wissenschafts- und institutionengeschichtlichen Erforschung des Monismus ist allerdings in jüngster Zeit eine produktive Neuorientierung zu beobachten (WEBER 2000; ZICHE 2000a; DERS. 2000b).

3<sup>4</sup> bestätigt diesen Eindruck: zur „Ethischen Kultur“ oder zum „Monismus“ findet man keinerlei Eintrag, wiewohl „Lebensreform/Selbstreform“ bzw. „Gemeinschaft und Gesellschaft“ als Kapitel aufgeführt werden. Über die österreichische „Gesellschaft für Ethische Kultur“, den „Österreichischen Monistenbund“ liegen m.W. keine Monografien vor. Auch über die organisatorischen und personellen Beziehungen zwischen deutscher und österreichischer „Gesellschaft für Ethische Kultur“, den beiden Monistenbünden, fehlt so gut wie jede Forschungsliteratur. Und schließlich sind die zahl- und umfangreichen Periodika aus den ethischen und monistischen Bewegungen weder systematisch-thematisch noch in ihren Autorenschnittmengen mit den daraus abzulesenden Kommunikationskulturen bisher auch nur im Ansatz ausgewertet worden.<sup>5</sup>

Diese Forschungslage erstaunt um so mehr, als die Impulse, von denen international, nicht zuletzt aber auch im Blick auf Deutschland und Österreich, die ethischen Bewegungen ihren Ausgang genommen haben, an der Schnittstelle einer Vielzahl von sozialen und reformerischen Diskursen angesiedelt sind. Wenn HERMANN LÜBBE die „Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur“ als „die Vereinsbasis des weltanschaulich engagierten deutschen Positivismus“ bezeichnet hat (LÜBBE 1975, S. 44), dann verkürzt er damit die Komplexität der diskursiven und reformerischen Verbindungen, in denen die „Ethische Kultur“ zu sehen ist, und verknüpft auf diese Weise zugleich das vorurteilsbeladene Positivismusverdikt innerhalb der deutschsprachigen Geisteswissenschaften mit einer Diskriminierung der Programmatik und der Ambitionen der ethischen Bewegungen *in toto*.

## 2 Forschungsperspektiven

Eine differenziertere Betrachtung kann demgegenüber eine Reihe von enger oder weitläufiger miteinander verbundenen Entwicklungen identifizieren. Beachtenswert ist aus philosophiegeschichtlicher Perspektive zunächst z.B. der Sachverhalt, daß die 1880er Jahre, vor allem im Zentrum des Neukantia-

---

4 KERBS/REULECKE 1998. Einzig KRABBE 1998, S. 78 merkt knapp an: „Die zur Jahrhundertwende einflußreiche geistige Mode des naturwissenschaftlich geprägten Monismus hatte ... auch unter Lebensreformern eine beträchtliche Wirkung.“ Wie sich diese „beträchtliche Wirkung“ artikuliert, stellt Krabbe allerdings nicht dar.

5 Dies gilt auch für die jüngst erschienene vorzügliche Forschungsbibliographie (DOSTAL 2000).

nismus, von einer „Konjunktur der praktischen Philosophie“ gekennzeichnet waren. Diese ließ sich von der Idee beflügeln, Ethik könne, losgelöst vom Universitätskatheder, zu einem „Medium reformerischer Bestrebungen“ werden (KÖHNKE 1996, S. 266). Als wesentlicher Anstoß zu einer Revitalisierung der vernachlässigten praktischen Philosophie müssen dann freilich die gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen und Erfahrungen der mitteleuropäischen Industrialisierung und Urbanisierung – kurz der Modernisierungsprozesse – gelten. In deren Zentrum taucht diskursiv die „Soziale Frage“ auf. Die Intentionen des „ethischen Reformwillens“ hatten sich dabei schon früh auch in konfessionellen Bewegungen – sowohl protestantischen wie katholischen (V. BRUCH 1985, S. 63 ff.) – aufgrund der Wahrnehmung der sogenannten „Arbeiterfrage“ herausgebildet. Allerdings reagierten die Konfessionen damit nicht zuletzt auf die Mentalitätsbrüche, die sich in den Phänomenen der *Entkirchlichung* und der *Entchristianisierung* artikuliert hatten (NIPPERDEY 1990, S. 507 ff.). Obwohl Ethische Gesellschaften im Blick auf ihr internationales Gesamtbild nicht zwangsläufig *antireligiös* sind, sondern durchaus – vor allem in der amerikanischen „Ethical Society“, die FELIX ADLER, ein Schüler des Marburger Neukantianers HERMANN COHEN, 1876 in New York gegründet hatte – *kultische* Elemente in ihr Gemeinschaftsleben einbauen – wie es später ähnlich auch WILHELM OSTWALD im „Deutschen Monistenbund“ mit seinen „Sonntagspredigten“ oder die „Ethische Gemeinde Wien“ mit ihren „Sonntagsfeiern“ tun werden –, etablieren sie sich ganz ausdrücklich in dem entstandenen „metaphysischen Vakuum“ und wollen es mit einer Renaissance von Aufklärung, Vernunft und Fortschrittsglaube säkular ausfüllen. Daher ist es beispielsweise für FELIX ADLER mit seiner quasi-religiösen, aber anti-kirchlichen Haltung durchaus problemlos vereinbar gewesen, FRIEDRICH ALBERT LANGES Buch „Die Arbeiterfrage“ als „für mein Leben entscheidend“ anzusehen.<sup>6</sup>

---

6 ADLER 1926, S. 10. ADLER (13.08.1851 Alzey/Hessen – 24.04.1933 New York), Sohn eines Rabbi, emigrierte 1857 mit seiner Familie in die Vereinigten Staaten. Er studierte am Columbia College, in Heidelberg und Berlin und wurde zunächst auf einen Lehrstuhl für Hebräische und Orientalische Literatur an die Cornell University berufen. Von 1902 bis 1933 vertrat er als *appointed professor* Politische und Soziale Ethik an der Columbia University. 1876 gründete ADLER in New York die erste „Society for Ethical Culture“, die als Auftakt der ethischen Bewegung in den USA selbst, aber auch in England, Frankreich und Deutschland, Österreich, der Schweiz und in Japan gilt. Neben ADLER zählen zu den herausragenden Personen der amerikanischen *ethical movement* W.M. SALTER, STANTON COIT, WALTER L. SHELDON. Engagiert in allen Fragen der Sozialreform rief ADLER u.a. 1880 die „Workingman's School“ (seit 1895 „Ethical Culture School“) und



Neben dem anti-katholischen *Kulturkampf* sorgten die beginnende kulturkritische Publizistik und die wachsenden Zweifel an der Tragfähigkeit der „deutschen Bildungsreligion“ (ASSMANN 1993, S. 40 ff.; TIMM 1990) für Weltanschauungskrisen, die nach neuem Orientierungspotential Ausschau halten ließen. Im bürgerlich-akademischen Lager fand der „ethische Reformwille“ seinen ersten „kathedersozialistischen“ Niederschlag 1872 in der Gründung des „Vereins für Sozialpolitik“, dann 1901 in der Initiierung der „Gesellschaft für Soziale Reform“ (V. BRUCH 1989, S. 171 ff.). Der linksliberale Nationalökonom LUJO BRENTANO bringt die hinter diesen Aktivitäten stehende bürgerliche reformpolitische Konsenssemantik treffend auf den Begriff, wenn ihm die „Stellung fern von den streitenden Interessen“ für „die Gebildeten besonders geeignet“ erscheinen wollte, „in unserer Frage zwischen Kapital und Arbeit als Vermittler zwischen den im Machtbesitz befindlichen und den aufstrebenden Klassen zu dienen.“ (BRENTANO 1890, S. 4) Von CARL JENTSCH sollte dieses Selbstverständnis der „Gebildeten“ 1893 in die prägnante sozialkonservative Formel „Weder Kommunismus noch Kapitalismus“ gebracht werden; mit ihr wollte er den „dritten Weg“ bezeichnen, auf dem die „europäische Frage“ – die „Soziale Frage“ – zu lösen sei. Innerhalb der „Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur“ wird dieser Konflikt unmittelbar aufbrechen zwischen FRIEDRICH JODL, dem Prager (später Wiener) Professor für Philosophie, und GEORG VON GIZYCKI, einem außerordentlichen Philosophieprofessor an der Berliner Universität. Nach GIZYCKIS Tod führt dessen Frau LILY, besser bekannt unter dem Namen LILY BRAUN und als Verfasserin der „Memoiren einer Sozialistin“, die Auseinandersetzung zwischen „Sozialismus“ und liberaler Ethik als Lebensform weiter – bis zum Austritt JODLS aus der „Deutschen Gesellschaft“, der zusammenfällt mit seiner Berufung auf einen der drei Lehrstühle für Philosophie an der Universität Wien im Jahre 1896.<sup>7</sup>

---

1928 die „Fieldston School“ ins Leben. Er war nicht nur Herausgeber des „International Journal of Ethics“, zu dessen Mitarbeitern auch FRIEDRICH JODL zählte, sondern Autor zahlreicher sozial-ethischer Monografien. So u.a. *Creed and Deed* (1877), *The Moral Instruction of Children* (1892), *Life and Destiny* (1905), *An Ethical Philosophy of Life* (1918, dt. 1926), *The Reconstruction of the Spiritual Ideal* (Hibbert Lectures/Oxford 1923). Zu FELIX ADLER siehe RADEST 1969; GUTTCHEN 1974; KRAUT 1979; FRIESS 1981; RADEST 1998.

- 7 Überraschend wurde JODL, gleichsam als „Korrektiv“ zu ERNST MACH, der 1895 an die Wiener Universität berufen worden war, in das 1. Ordinariat eingesetzt; er wurde damit unmittelbarer Nachfolger ROBERT ZIMMERMANNs, der „nach 1848 gleichsam zum offiziellen Staatsphilosophen der Monarchie“ aufgestiegen war (STACHEL 1998, S. 145). Von

Ein weiterer nachhaltiger Resonanzboden der ethischen Bewegungen bestand zweifelsohne in der Popularisierung der Darwinschen Evolutionstheorie und der Verarbeitung der daraus gezogenen sozialen und ethischen Konsequenzen. Weil der Sozialdarwinismus in seiner Stilisierung zum „Kampf ums Dasein“ von den Ethikern – sowohl den „Sozialisten“ wie den ausgleichend bürgerlich-liberalen unter ihnen – als unhaltbares „Manchestertum“ erschien, galt es, dagegen eine individualisierende Ethik zu entwerfen, die sich zugleich seit der Jahrhundertwende als anti-nietzscheanische, gegen die aristokratische Interpretation des Herrenmenschen gerichtete Ethik, verstehen mußte. An der Person ALEXANDER TILLES – der in Aufsätzen wie „Deutsche Darwinisten als Sozialethiker“ (TILLE 1894b), „Charles Darwin und die Ethik“ (DERS. 1894a) oder „Nietzsche als Ethiker der Entwicklung“<sup>8</sup> in den 90er Jahren als Propagandist einer sozialdarwinistischen Ethik auftrat – zeigten sich die Ambiguitäten des zeitgenössischen Aufeinanderprallens von Ethik, Sozialdarwinismus und Monismus exemplarisch. Weil aber die Heterogenität der Denkfiguren, die sowohl innerhalb des Sozialdarwinismus, der Ethischen Gesellschaften wie des Monismus bzw. des Monistenbundes existierte, in ihren Überschneidungen und Divergenzen noch nicht im Zusammenhang bearbeitet worden ist, läßt sich derzeit kaum begründet ausführen, worin das Gemeinsame und das voneinander Abweichende zwischen dem österreichischen Sozialdarwinisten und Ethiker BARTHOLOMÄUS VON CARNERI (CARNERI 1880, 1893, 1903), dem Prager, später Wiener Ethiker und Philosophiehistoriker FRIEDRICH JODL<sup>9</sup> und dem Jenenser Monisten ERNST HAECKEL – die einen intensiven Briefwechsel gepflegt haben (JODL 1922) – besteht. Das verbindende Element bloß im Titel des „Positivismus“ sehen zu wollen, verkürzt das Problem.

Eine zusätzliche Komponente gewinnt diese Konstellation mit der Berücksichtigung des expliziten Bezugs zumal der ethischen Bewegungen, aber später auch des Monismus, auf pädagogische Fragestellungen, Schulreform

---

ZIMMERMANN hat dann übrigens RUDOLF STEINER, freilich mit anderem Bedeutungsgehalt, den Begriff der „Anthroposophie“ übernommen (ZIMMERMANN 1882; STEINER 1948, S. 47). Zu MACH siehe STADLER 1996, S. 134–167. Das 2. Ordinariat für Philosophie wurde 1912 in zwei Extraordinariate umgewandelt; eines davon übernahm FRIEDRICH WILHELM FOERSTER. Über die Besonderheiten der österreichischen Universitätsphilosophie informieren, neben STACHEL 1998, FISCHER 1998 und STEINDLER 1997.

8 TILLE 1894c. Monografisch ausgearbeitet auch bei TILLE 1895. Zu ALEXANDER TILLE siehe SCHUNGEL 1980.

9 Über FRIEDRICH JODL siehe neben GIMPL 1990a auch DERS. 1990b u. 1920; FRANK 1970; BÖRNER 1911b.

und Volksbildung. Es liegt im Selbstverständnis der Ethischen Gesellschaften, die eine religionsfreie Ethik propagieren, daß ihr Hauptaugenmerk auf dem Kampf für eine Ausgliederung des Religionsunterrichts als Schulfach und der Einrichtung von „Moralerziehung“ ruht.

### 3 Zur Gründung einer „Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur“ 1892

Aus deutsch-österreichischer Sicht blickte man daher neidvoll sowohl nach Amerika, wo eine Staatsreligion niemals in das öffentliche Schulsystem Eingriff genommen hatte, oder auch nach Frankreich, wo seit 1882 ein Volksschulgesetz in Geltung war, das den konfessionellen Religions- durch einen an KANT ausgerichteten Moralunterricht (TEMMING 1906, S. 934 ff.), den französische Freidenker seit den 1860er Jahren propagiert hatten, ersetzte. Mit PAUL BERT und JULES FERRY trugen zwei freireligiöse Unterrichtsminister Verantwortung, von denen BERT selbst ein Schulbuch für die Moralerziehung – „L'instruction civique à l'école“ – verfaßt hatte.<sup>10</sup> Vergleichbar lagen die Verhältnisse in England (GUYNAU 1914). Für die Gesellschaftsgründung der ethischen Bewegung im Deutschen Reich wird man sicherlich annehmen müssen, daß die „Deutsche Gesellschaft“ einen ihrer wesentlichen Impulse von der Vorlage eines Schulgesetzes des Grafen ZEDLITZ-TRÜTZSCHLER im Oktober 1891 erhalten hat (STEPHAN 1992, S. 10 f.; RICHTER 1934). Der Kernpunkt dieses Volksschulgesetzes bestand in dem Versuch, die Teilnahme von Dissidenten-Kindern am Religionsunterricht rechtlich zu erzwingen. Den sich daraufhin auch öffentlich formierenden Protest machten sich JODL und ein Kreis liberal gesinnter Bildungsbürger um den Berliner Astronomieprofessor WILHELM FOERSTER zunutze, um dann am 18. Oktober 1892 in Berlin die „Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur“ ins Leben zu rufen.

Zu den Gründungsmitgliedern zählten neben dem schon erwähnten GEORG VON GIZYCKI (1851–1895)<sup>11</sup> auch der Berliner Privatdozent der Phi-

10 Zur französischen Entwicklung siehe auch BUISSON 1904. BUISSON hatte bis 1906 einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Sorbonne inne. 1902 bis 1904 vertrat DURKHEIM diese Professur und hielt 1902/03 eine Vorlesungsreihe zum Thema „Moral und Erziehung“; 1906 übernahm DURKHEIM den Lehrstuhl (DURKHEIM 1984).

11 Zur konstituierenden Tagung einer „Versammlung von Freunden ethischer Kultur“ vom 18. bis 21. Oktober 1892 (siehe *Die ethische Bewegung in Deutschland 1892*; Schleswig-

losophie AUGUST DÖRING (1834–1912)<sup>12</sup> sowie FRIEDRICH PAULSEN und FERDINAND TÖNNIES. Nahe standen der Initiative ebenso GEORG SIMMEL und von den Universitätspädagogen PAUL NATORP<sup>13</sup> und THEOBALD ZIEGLER.<sup>14</sup> JODL und DÖRING verfaßten, der antiklerikalen Aufbruchstimmung folgend, in der Gründungsphase einschlägige Streitschriften für den ethischen Unterricht. JODL z.B. legte unter dem Titel „Moral, Religion und Schule“ einige „zeitgemäße Betrachtungen zum preußischen Schulgesetz“ vor (JODL 1916a), DÖRING hielt auf der „Zusammenkunft zur Förderung und Ausbreitung der Ethischen Bewegung“, die am 9. August 1893 in Eisenach stattfand, den Vortrag „Der ethische Unterricht“ (DÖRING 1893). 1899 folgte von DÖRING ein umfängliches „Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher“; einzig publiziertes Resultat einer von der „Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur“ ausgelobten Preisaufgabe (DÖRING 1899). Anlässlich des Eisenacher Treffens gibt sich die „Deutsche Gesellschaft“ eine Satzung; in deren § 1 stellt sie in den Mittelpunkt ihrer Aufgaben die tätige Sorge um Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Menschlichkeit und gegenseitige Achtung.

TÖNNIES erinnert sich später an die Anfänge und berichtet auch von seiner zunehmenden Distanzierung von der „Gesellschaft“, da er mit und in ihr sein eigentliches Interesse an einer statistischen Erfassung der „Sozialpathologie“ nicht zu realisieren vermochte. Seine Interessen, die er zunächst mit der ethischen Bewegung verbunden hatte, wurden schon in den ersten Beiträgen für die 1893 gegründete und VON GIZYCKI bis Anfang 1895<sup>15</sup> herausgegebene

---

Holsteinische Landesbibliothek Cb 54.62: 06; Nachlaß FERDINAND TÖNNIES) war auch ERNST HAECKEL geladen worden. V. GIZYCKI und HAECKEL gerieten anlässlich der Frage, ob die neue Ethik ohne radikale Kritik der religiösen Weltanschauung zu entwickeln sei, wie ein Versammlungsbeschluß lautete, heftig aneinander (HAECKEL 1892). Über die Aufgaben und Ziele der „Ethischen Gesellschaft“ diskutierten kontrovers auch STEINER 1892 und BARTH 1892. Übrigens war BARTH 1911 zunächst in mehreren Heften der gemeinsam mit FRIEDRICH JODL und ALOIS RIEHL herausgegebenen „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie“ (1903–1911) erschienen. Zur Darstellung des Entwicklungsbegriffs siehe BARTH 1911, S. 472 ff.

12 Zu VON GIZYCKI und DÖRING siehe knapp GERHARDT u.a. 1999, S. 125, S. 129 f.

13 Auch er äußert sich, „Zur Schulfrage“ (NATORP 1893). Siehe überdies seine im September 1915 in der „Ethischen Gesellschaft“ zu München gehaltenen Vorträge über *Krieg und Frieden* (DERS. 1916).

14 Knappe Darstellungen der Gründungsgeschichte geben BÖRNER 1912; JODL o.J., S. 563 ff.

15 Nach GEORG VON GIZYCKIs Tod im März 1895 geben seine Frau LILY, spätere LILY BRAUN, und FRIEDRICH WILHELM FOERSTER, der Sohn des „Gesellschafts“-Gründers WILHELM FOERSTER und spätere Moral- und „Friedens“-Pädagoge, kurzzeitig die Zeit-



„Wochenzeitschrift zur Verbreitung ethischer Bestrebungen“, die sogenannte „Ethische Kultur“, deutlich: Er publizierte eine „Abhandlung über Arbeitslosigkeit“ (TÖNNIES 1893a) sowie „Fünfzehn Thesen über die Erneuerung des Familienlebens“ (DERS. 1893b, S. 302 ff., S. 310 ff.). In der Erinnerung hält TÖNNIES fest:

„Inzwischen hatte ich mit Georg von Gizycki ... an Begründung der ‚Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur‘ teilgenommen und war in ihren Vorstand gewählt worden (1892) ... Ich hatte zunächst den Gedanken gehegt, darin so etwas wie ein *Gremium* für moralstatistische Forschungen zu gewinnen. ... ich sah bald, daß die Sache in dieser Gestalt kein Gedeihen haben könne. ... Im Jahre 1898 stellte ich den Antrag, daß der Name in ‚Verein für Sozialethik‘ abgeändert würde, ich gedachte dadurch auch dem Programm eine mehr sozialistisch-volkstümliche Richtung zu geben, ... fand aber wenig Sympathie und Beifall.“ (DERS. 1922, S. 219)

1910 beteiligt sich TÖNNIES dann an der Gründung der „Deutschen Gesellschaft für Soziologie“, deren Präsidium er bis 1933 angehört (BICKEL 2000, S. 115).

Daß der Kampf für einen ethischen und religionsfreien Unterricht ein Ausgangsmotiv für die schulreformerische Agitation der „Deutschen Gesellschaft“ war, bedeutet zwar einerseits eine enge Fokussierung auf ein Spezialproblem (Moralerziehung) – bietet also kein durchstrukturiertes Programm für eine umfassende Schul- und Bildungsreform. Gleichwohl war die Idee der Ethischen Kultur andererseits im pädagogischen Horizont immer in einem über den Raum der Schule hinausweisenden allgemeinen Rahmen ambitioniert. Es ging zumindest WILHELM FOERSTER in seiner Eröffnungsrede am 18. Oktober 1892 um mehr: den Zugriff auf „alle Lebensgebiete“ und die Rückgewinnung von Erziehungsverantwortung aus öffentlicher Kontrolle für die Eltern: „Die Pflege der ethischen Kultur wird auf allen Lebensgebieten die Aufgabe haben“, so FOERSTER, „das Recht und die Kraft des Laienelementes zu maßvollem Zusammenwirken mit den ‚kompetenten‘ Organisatio-

---

schrift gemeinsam heraus. Für den vierten Jahrgang der Zeitschrift trägt F.W. FOERSTER die herausgeberische Verantwortung allein, um dann ab 1897 von MORITZ KRONENBERG und RUDOLF PENZIG bis 1904 in dieser Aufgabe unterstützt zu werden. Seit dem zwölften Jahrgang gibt RUDOLF PENZIG die „Ethische Kultur“ alleine heraus. Ihr wird jetzt monatlich das „Kinderland. Blätter für ethische Jugenderziehung“ beigelegt. 1908 kommt die vierteljährliche Beilage „Weltliche Schule. Mitteilungen des Deutschen Bundes für weltliche Schule und Moralunterricht“ hinzu. Als 1896 in Zürich der „Internationale ethische Bund“ ins Leben gerufen wird und sich eine Vierteljahresschrift gibt, ist F.W. FOERSTER ihr erster Redakteur und Herausgeber.

nen der eigentlichen Fach- und Berufsthätigkeiten und zu menschlich-freiem Urteil über die Mängel der letzteren hoch zu halten, ganz besonders aber auf denjenigen des Unterrichtes und der Erziehung.“ (FOERSTER 1892, S. 17) Als „wichtigste Aufgabe“ folgte daraus für FOERSTER „die denkende Ethisierung der Erziehung und des Lebens“ und in der Konsequenz die „entscheidende Milderung der ruhelosen Not des Menschenlebens.“ Aber dies nicht allein durch verändernde Einwirkung auf die Schule und deren Ethisierung, sondern als Perspektive umfassender „Volkserziehung“, die als Erlernen der „Kunst des Zusammenlebens“ zu verstehen sei (ebd., S. 9, S. 20, S. 18).

In diesem Sinne programmatisch, hatte sich auch FRIEDRICH JODL in seinem Klärungsversuch „Was heißt ethische Kultur?“ geäußert: Als eine „Volksbildungsaufgabe“ bezeichnete er den doppelten Vorgang, Ethik als Wissenschaft in das Alltagsleben, und das Alltagsleben in die Wissenschaft der Ethik hineinzuführen. JODL verstand dies als „Popularisierung der Ethik“. Damit sollte die Ethische Gesellschaft als ein „Verein“ betrachtet werden, „in welchem Bildungsinteressen und praktische Bestrebungen Hand in Hand gehen“ – also die Nähe eines ethischen Volks-Bildungspragmatismus spürbar werden, dem wir dann insbesondere, und m.E. entschiedener als in der „Deutschen Gesellschaft“, bei WILHELM BÖRNER und der „Wiener Ethischen Gemeinde“ begegnen werden. Für JODL entwickelte sich aus dem ethischen Bildungspragmatismus dann aber auch die für ihn bezeichnende Kernidee, daß die „Soziale Frage“ ein „ethisches Problem“ sei – natürlich mit der logischen Folge, die ihm sein Anti-Sozialismus auferlegte, daß die „Soziale Frage“ über eine ethische Reform der Gesinnung zu lösen sei.<sup>16</sup> Als wie immer verkürzt man diese Verbindung von Ethik und Sozialreform betrachten muß: In ihr steckt allemal ein wacheres Bewußtsein von gesellschaftlichen Problemlagen als in der zeitgenössischen Kulturkritik, auf die sich die „Reformpädagogik“ als ihren Maßstab bezog.

---

16 JODL 1916c. An dieser Stelle zeigen sich die Differenzen zwischen JODL und V. GIZYCKI (siehe die einschlägigen Briefe bei GIMPL 1990b und V. GIZYCKI 1895).

#### **4 Die „Ethische Gesellschaft“ zu Wien 1894 und ihr Bezug zum Monismus**

Zwei Jahre nach der Gründung der „Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur“ konstituiert sich, unter maßgeblichem Einsatz des noch an der deutschen Universität zu Prag zusammen mit OTTO WILLMANN lehrenden FRIEDRICH JODL, im Dezember 1894 in Wien die österreichische „Ethische Gesellschaft“. In seinem Wiener Eröffnungsvortrag weist JODL auf eine Besonderheit der Ethischen Gesellschaften hin, die sie von den ansonsten in einigen Zielen gleichdenkenden „Freimaurern“ unterscheidet:

„Wir sind der Meinung, daß ohne die Frauen gar keine tiefer greifenden Umgestaltung-  
gen des sittlichen Geistes möglich sind, daß gerade die Frau für unsere Ideen gewonnen  
werden muß und daß sie ... die wirksamste Vorkämpferin derselben sein wird.“ (JODL  
1916b, S. 224)

Als Mitglieder ragen denn auch prominent heraus: HELENE LANGE, JEANNETTE SCHWERIN, HELENE STÖCKER und LILY BRAUN. CHRISTIAN KÖHNKE hat anhand einer Berliner Mitgliederliste eine „hohe Affinität der Frauenbewegung zur ‚Gesellschaft für ethische Kultur‘“ konstatiert: Von 820 Mitgliedern im Jahre 1893 waren  $\frac{1}{3}$  Frauen und von diesen 15,5 % berufstätig (KÖHNKE 1996, S. 297). Ab 1896, der Berufung nach Wien, bis zu seinem Tode 1914 bleibt JODL eine Zentralfigur in der österreichischen ethischen Bewegung. Seit 1906 findet er tatkräftige Unterstützung in dem jungen WILHELM BÖRNER (1882–1952), der „als eine der Hauptfiguren der Wiener Spätaufklärung“ zum „profilierteste(n) Vertreter der Ethischen Bewegung in der Ersten Republik“ werden sollte (STADLER 1996, S. 221). BÖRNER und JODL sind beide aktiv in der Wiener Volksbildungsbewegung, die sich schon früh und entschiedener als die deutsche Volksbildungsbewegung als eine Bewegung der Wissenschaftspopularisierung darstellt (DOSTAL 2000); Vorreiter sind die volkstümlichen Universitätsvorträge, die seit 1895 an der Wiener Universität stattfinden (ALTENHUBER 1995). 1893 hatte sich der „Wiener Volksbildungsverein“ von seinem 1885 gegründeten Niederösterreichischen Dachverband abgetrennt und 1897 wurde, nach Berliner Vorbild, die „Wiener Urania“ als ein populärwissenschaftliches Institut gegründet. Was JODL während seiner Mitgliedschaft in der „Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur“ bis 1896 offensichtlich nicht gelang – die Verbindung seiner Konzeption einer „Popularisierung der Ethik“ mit der Wissenschaftspopularisierung als Programm der Volksbildung –, sollte sich ihm in Wien als Hand-

lungsfeld eröffnen. So finden wir ihn denn beispielsweise auch – neben KARL LAMPRECHT und ERNST MACH, WERNER SOMBART und THEOBALD ZIEGLER – als Mitwirkenden an der populärwissenschaftlichen Zeitschrift „Das Wissen für Alle“, einem Publikationsorgan, das aus der Einrichtung der volkstümlichen Universitätsvorträge hervorgegangen war.<sup>17</sup>

Bevor ich näher auf dieses hochinteressante Umfeld, das sich über ERNST MACH zum Wiener Kreis für die „Wiener Ethische Gemeinschaft“ und die Verbindung mit der Volksbildung ergibt, kurz eingehe, muß noch auf die beiden Konkurrenzunternehmen zu den bürgerlich-liberalen, aufklärerisch orientierten Volksbildungsansätzen verwiesen werden. In der Literatur zur ethischen Bewegung sind auch sie nicht beachtet worden. 1891 war in Wien die „Zentralstelle für das Bildungswesen“ gegründet worden; bis 1934 repräsentierte sie die Bildungsorganisation der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei, galt jedoch auch als oberste Einrichtung des Arbeiterbildungswesens bzw. der Arbeiterbildungsvereine, d.h. sie umfaßte gleichermaßen die Freien Gewerkschaften wie die zahlreichen Konsumgenossenschaften und die österreichische Besonderheit der Arbeiterkammern. 1892, ein Jahr nach der „Zentralstelle“ und zwei Jahre vor der „Wiener Ethischen Gemeinde“, bezeichnet das Gründungsjahr der Österreichischen „Leo-Gesellschaft“. Diese von dem Unterstaatssekretär bzw. provisorischen Chef des Unterrichtsministeriums Freiherr VON HELFERT (1820–1910) und dem katholischen Sozialpolitiker FRANZ MARTIN SCHINDLER (1847–1922)<sup>18</sup>, von 1887 bis 1917 Professor für Moralthologie an der Wiener Universität, gegründete Gesellschaft hatte sich zum Ziel die Förderung des katholischen Wissens gemacht. SCHINDLER, nahezu über 20 Jahre hinweg Generalsekretär der Leo-Gesellschaft, hob 1894, im Jahr der Gründung der Wiener „Ethischen Gemeinde“, die sogenannten „Sozialen Kurse“ aus der Taufe – man könnte geradezu von einer gezielten Gegenorganisation sprechen; später folgten die „Pädagogischen Kurse“ (SEIPEL 1905). Mit ihren nahezu 1.800 Mitgliedern, der Bildungsarbeit in Kursen, der Veranstaltung von Kongressen und Ausstellungen reichte die „Leo-Gesellschaft“ weit in die Öffentlichkeit hinein

---

17 Mit dem Schwerpunkt einer *ethischen Reform* wird ein deutliches Gegengewicht zur zeitgenössischen Wissenschaftspopularisierung gesetzt, die sich überwiegend auf die Naturwissenschaften gegründet hat. Über die Beziehungen zwischen Ethischer Kultur und Monismus dringen freilich – im Gewand von *Weltanschauungen* – in die lebensreformerischen Bewegungen auch naturwissenschaftlich geprägte Inhalte und Denkweisen ein (DAUM 1998; SPECKENBACH 1999; SCHWARZ 1999).

18 Zu SCHINDLER siehe SEIPEL 1924.



– für die Analyse von Volksbildungsbewegung und Ethischer Gemeinde sind aber weder die „Zentralstelle“ noch die „Leo-Gesellschaft“ bislang als Konkurrenzkontexte herangezogen worden.<sup>19</sup>

Etwas deutlicher sind schon andere Kontexte zu erkennen – jedoch keineswegs im Horizont von ethischen Bewegungen als Volksbildungsbewegungen auch hinreichend bereits untersucht. So sind z.B. JODL wie BÖRNER nach der Gründung des Deutschen Monistenbundes 1906 in Jena auch in der monistischen und moralpädagogischen Bewegung aktiv: JODL etwa hält auf dem Ersten Monisten-Kongreß in Hamburg am 11. September 1911 einen Vortrag über den „Monismus und die Kulturprobleme der Gegenwart“ (JODL 1911) und gilt nach STADLER „als geistiger und organisatorischer Aktivist des österreichischen Monistenbundes“ (STADLER 1996, S. 213). 1908 ist JODL einer der Vizepräsidenten des an der Londoner Universität tagenden „First International Moral Education Congress“. Ein zentrales Thema des Kongresses beschäftigt sich mit dem Verhältnis von „Biologie und Moralpädagogik“. Dieses Thema ist seit Ende der 60er Jahre des 19. Jahrhunderts evolutionistisch und monistisch besetzt: Die Biologie hat sich zu einer „Leitwissenschaft“ bzw. einer „Leitfunktion“ entwickelt.<sup>20</sup> Der Jenenser Embryologe und Kollege HAECKELS, WILLIAM T. PREYER, der 1882 sein epochmachendes Werk *Die Seele des Kindes*<sup>21</sup> vorlegt, attestierte DARWIN bereits 1869, „eine wissenschaftliche Revolution“ entfesselt zu haben, deren „praktische Tragweite“ mit der des Kopernikus zu vergleichen sei.<sup>22</sup> Die Frage, auf welchen Wegen und *wie* der Darwinsche, über HERBERT SPENCER vermittelte Evolutionsgedanke in der pädagogischen Diskussion um neue Kinderpsychologie und Schulreform rezipiert worden ist, kann hier nicht bearbeitet werden. Daß aber der Zusammenhang von Evolution, Ethik und Erziehung in

---

19 Zur „Leo-Gesellschaft“ gibt es keine monografische Literatur. Siehe aber ECKARDT 1917; ÜBLEIS 1913/14. Zum „religiösen Sozialismus“ siehe grundlegend BOYER 1995.

20 Siehe hierzu detailliert ENGELS 1995; DIES. 2000.

21 PREYER 1908. Wenn man nach Konsequenzen und Rezeptionsweisen des Darwinismus in pädagogischen Kontexten sucht, ist PREYER ein studienenswertes Beispiel – sowohl in ethischer (DERS. 1879), kinderpsychologischer (DERS. 1897) wie in bildungspolitischer Hinsicht (DERS. 1889). PREYER war 1. Vorsitzender des „Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform“ und Mitherausgeber von dessen Organ, der „Neuen Deutschen Schule“.

22 PREYER 1869. Auch BECHER 1909 stellt den Zusammenhang zwischen DARWIN und KOPERNIKUS her.

der pädagogischen Reflexion thematisiert worden ist, liegt auf der Hand.<sup>23</sup> Gleichwohl ist dieses Feld bildungshistorisch und systematisch-theoretisch noch so gut wie unbearbeitet.

WILHELM BÖRNER – Arzt, Schriftsteller und Pädagoge – wird, über seine zahlreichen Beiträge in den verschiedenen monistischen Periodika hinaus, 1913 Herausgeber der Jugendzeitschrift „Sonne“, einer Beilage der „Monistischen Blätter“ und übernimmt dann 1919 die Leitung der Wiener „Ethischen Gemeinde“. Sein Wirkungskreis gestaltet sich vielfältig: Er ist bedeutsamer Vertreter einer freireligiösen Moralpädagogik<sup>24</sup>, setzt sich daher ganz entschieden von FRIEDRICH WILHELM FOERSTER ab (BÖRNER 1909b); ist während der Ersten Republik erster Sekretär des Wiener Volksbildungsvereins; kämpft emphatisch gegen die „Schundliteratur“ (DERS. 1908); verfaßt sein heute noch bekanntes ethisch-pädagogisches Hauptwerk über die „Charakterbildung der Kinder“ (DERS. 1923); profiliert sich im Ersten Weltkrieg als Vorreiter der österreichischen Friedensbewegung (DERS. 1916, 1921); vertritt dann 1936 in den „Flugschriften der Ethischen Gemeinde“ eine aus der ethischen Perspektive kompromißlose Anklage des „Antisemitismus“ (DERS. 1936) und geht schließlich 1938 in die Emigration nach Amerika, aus der er erst 1948 wieder nach Wien zurückkehrt.

Neben JODL und BÖRNER sind Mitglieder des österreichischen Monistenbundes (1913), der in enger Verbindung zum „Österreichischen Freidenkerbund“<sup>25</sup> steht, etwa RUDOLF GOLDSCHIED, im übrigen von 1921 bis 1931 Präsident der Friedensgesellschaft, PAUL KAMMERER und WLADIMIR MISAR, über den wiederum Beziehungen zum Wiener „Verein Ernst Mach“ bestehen. Nicht zu vergessen WILHELM JERUSALEM (1854–1923), der „Mach-Anhänger“

---

23 Zunächst ist das allgemeine Thema der „Entwicklung“ pädagogisch vielfältig präsent; siehe hierzu SCHULZE 1903. Aus der Perspektive des pädagogischen Herbartianismus wird der Darwinismus, hauptsächlich wegen seines nicht-teleologischen Denkens, entschieden bekämpft (GUBE 1879). In den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts werden Evolutionismus, Ethik und Pädagogik im Zusammenhang diskutiert (BERGEMANN 1894; PETKOFF 1895; BERGEMANN 1896; DERS. 1899). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts vertritt etwa JOHANNES UNOLD eine monistische Ethikkonzeption und überträgt diese auf Erziehungsfragen (UNOLD 1902, 1903, 1904, 1905).

24 BÖRNER 1909a. Zu seiner Position als Freidenker siehe DERS. 1911a.

25 Herausgewachsen aus dem „Verein der Konfessionslosen“ (1887), umfaßte der „Freidenkerbund“ 1931 etwa 45.000 Mitglieder, die in 310 Ortsgruppen organisiert waren (STADLER 1996, S. 218 f.; allgemein: KAHL/WERNIG 1981; GROSCHOPP 1997; SERTL 1995). Vom „Freidenkerbund“ gingen zahlreiche sozialreformerische und sozial-ethische Initiativen aus, so u.a. der von WILHELM BÖRNER geleitete „Sittliche Lebenskundeunterricht“, an dem – in eigener Schule mit 35 Lehrern – 2.000 Kinder teilnahmen.

(STADLER 1996, S. 58), der nicht nur die Österreichische „Ethische Gesellschaft/Gemeinschaft“ mit JODL zusammen auf den Weg gebracht hatte, sondern auch zu den Mitbegründern der Wiener „Soziologischen Gesellschaft“ gehörte. Mit seiner Entwicklung einer frühen „Wissenssoziologie“ (JERUSALEM 1982) und der Übersetzung von WILLIAM JAMES' „Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking“ im Jahre 1907, die das pragmatische Denken im deutschsprachigen Raum vorstellte, zählt JERUSALEM zu den „großen Unzeitgemäßen“ (OEHLER 1994; JERUSALEM 1908). Die Verbindung von sozialer und ethischer Reform „um 1900“ mit Pragmatismus und Wissenssoziologie hätte vielleicht ein – zumindest theoretisch sichereres – Fundament für die ethische Bewegung abgeben können. Dies liegt zumal dann nahe, wenn sich die Vermutung bestätigen sollte, daß JERUSALEMS „Soziologie der Erkenntnis“ eine „Idee“ war, „die Durkheim beeinflusst haben könnte“, wie J. TORRANCE meint<sup>26</sup>; daß DURKHEIM JERUSALEM gelesen hat, ist belegt.<sup>27</sup>

## 5 Komplexe Vernetzungen

An dieser Stelle könnte sich, was den Moral-, Ethik- und Wissenstheorie-Diskurs anbelangt, eine Untersuchung der Beziehungen zwischen DURKHEIM und JERUSALEM, JOHN DEWEY, GEORGE HERBERT MEAD und WILLIAM JAMES, TÖNNIES und SIMMEL sowie JOHN STUART MILL und HERBERT SPENCER anschließen lassen, oder wenn man will: es zeigte sich, mehr noch als bei einer alleinigen Geschichte der Ethischen Gesellschaften, die Internationalität der ethisch-sozialen und pragmatisch-philosophischen Diskurse in ihrer wechselseitigen Verweisung.

Mit welchen komplexen Bezügen dabei aber allein schon in Wien zu rechnen war, läßt sich andeuten, wenn man sich einmal die Personen- und Organisationsbeziehungen veranschaulicht, die zwischen ERNST MACH und dem „Wiener Kreis“ ein disziplinäres, institutionelles und personelles Geflecht aufspannten.<sup>28</sup> Ohne Anspruch auf eine vollständige und systematische

---

26 TORRANCE 1981. Zu WILHELM JERUSALEM siehe neben ECKSTEIN 1935 auch JERUSALEM 1922; um biografische Anteile erweitert in JERUSALEM 1925.

27 DURKHEIM 1975. Zu DURKHEIMS Interpretation des Pragmatismus von JAMES, PEIRCE und DEWEY siehe die 1913/14 gehaltene Vorlesung „Pragmatismus und Soziologie“ (DURKHEIM 1987) sowie JOAS 1992, S. 66–95.

28 Siehe hierzu die Diagramme bei STADLER 1996, S. 627 ff.

Darstellung sollte allein durch das wiederholte Auftauchen von Personen, die im Rahmen der ethischen Bewegung eine maßgebliche Rolle spielten, in Feldern des „Wiener Kreises“ und des „Vereins Ernst Mach“ auf die komplexe Vernetzung aufmerksam gemacht werden; der empirische Nachweis des Ideenaustausches muß intensiveren Studien vorbehalten bleiben.

Greift man, um die Sache nicht allzu kompliziert zu gestalten, aus dem „Wiener Kreis“ z.B. nur MORITZ SCHLICK, OTTO NEURATH, RUDOLF CARNAP, VIKTOR KRAFT und EDGAR ZILSEL heraus, so findet man diese auch im „Verein Ernst Mach“ wieder. KRAFT, CARNAP und SCHLICK sind neben BÖRNER und JODL Mitglieder der „Ethischen Gemeinde“; SCHLICK und NEURATH sind zusammen mit GOLDSCHIED, BÖRNER und JODL auch Mitglieder des „Österreichischen Monistenbundes“. Und BÖRNER trifft im „Verein Allgemeine Nährpflicht“ des Sozialreformers POPPER-LYNKEUS wiederum auf NEURATH und SCHLICK. CARNAP gehört zum „Bühler-Kreis“, der wiederum die Wiener Schulreformbewegung – in der auch NEURATH und ZILSEL aktiv sind – und die Wiener Volksbildungsbewegung – in der sich NEURATH, ZILSEL und KRAFT engagieren – stark beeinflusst. Beide Gründer der von 1907 bis 1927 bestehenden „Soziologischen Gesellschaft“ halten Beziehungen zum „Monistenbund“ (GOLDSCHIED) und zur „Ethischen Gemeinde“ (JERUSALEM). WILHELM BÖRNER hält in der kulturellen Netzwerkstruktur von der Monarchie bis zum Ende der Ersten Republik gewissermaßen die Fäden in der Hand: man findet ihn ebenso in der „Ethischen Gemeinde“ wie im „Monistenbund“, im „Freidenkerbund“ (in dem auch GOLDSCHIED aktiv ist) und im „Verein Allgemeine Nährpflicht“ sowie schließlich in der Volksbildungsbewegung.

Wenn man sich jetzt noch als aufnahmefähig genug erweist, kann man den Blick erneut zurück nach Berlin wenden auf die „Gesellschaft für empirische/wissenschaftliche Philosophie“, von der DIETER HOFFMANN gezeigt hat, daß sie ihre Vorläufer in der „Ethischen Gesellschaft“ und im „Monistenbund“ findet (HOFFMANN 1993). Vielleicht ließe sich dann auch erst deutlich machen, welche strukturellen, denkformbezogenen Affinitäten zwischen Ethischer Kultur und Monismus im Wechselspiel zwischen deutschen Einflüssen auf das österreichische und österreichischen Einflüssen auf das deutsche pädagogisch-ethische Denken bestanden haben – und die *mitteleuropäische Achse* Deutschland-Österreich scheint dabei eine herausgehobene Bedeutung gehabt zu haben.



## 6 Resümee

So ergibt sich als ein (vorläufiges) Resümee, das zu weiterer Forschungsarbeit ermuntert: Die lokale Organisation von ethischen und pädagogischen, psychologischen und philosophischen Diskursen läßt sich realitätsnah nur im Blick auf internationale Kommunikationskulturen rekonstruieren. Damit ließe sich das Arbeitsprogramm einer allzu eng gefaßten erziehungswissenschaftlichen Disziplinengeschichte zumindest in zwei beachtenswerten Hinsichten öffnen: *Zum einen* muß sich der intra-disziplinäre Blick interdisziplinär und international erweitern; *zum anderen* scheint damit die Ablösung von zu kurz greifenden bildungshistorischen Kanonisierungen der „Reformpädagogik“ angezeigt: Beachtliche Teile der „Neuen Erziehung“ sind erst über ihre Einordnung in (internationale) ethische Bewegungen als *Lebensreformbewegungen* zu verstehen.

## Quellen und Literatur

- ADLER, F.: Ethische Lebensphilosophie, dargestellt in ihren Hauptlinien. München 1926.
- ALTENHUBER, H.: Universitäre Volksbildung in Österreich 1895–1937. (Zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. I) Wien 1995.
- ASSMANN, A.: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt a.M./New York/Paris 1993.
- BARTH, P.: Nochmals die ethische Kultur. In: Die Zukunft 6 (1892), S. 258–265.
- DERS.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1911.
- BECHER, E.: Der Darwinismus und die soziale Ethik. Leipzig 1909.
- BERGEMANN, P.: Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik. Wiesbaden 1894.
- DERS.: Die absolutistische und evolutionistische Ethik im Kampfe um die Pädagogik. In: Leipziger Lehrerzeitung (1896), S. 37–41.
- DERS.: Zur Ehrenrettung des Evolutionismus in der Ethik. In: Neue Bahnen 10 (1899), S. 218–232.
- DERS.: Ethischer Unterricht als Voraussetzung einer künftigen nationalen und staatsbürgerlichen Erziehung. In: Neue Bahnen 13 (1902), S. 14–25, S. 81–87.
- DERS.: Entwicklungslehre und Volkserziehung. In: Neue Bahnen 14 (1903), S. 644–654.

- DERS.: Wissenschaftliche Ethik als Voraussetzung einer nationalen Erziehung. In: *Neue Bahnen* 15 (1904), S. 1–13.
- DERS.: Ethische Jugendlehre. In: *Neue Bahnen* 16 (1905), S. 541–556.
- BICKEL, C.: Ferdinand Tönnies (1859–1936). In: KAESLER, D. (Hrsg.): *Klassiker der Soziologie*. Bd. 1: Von Auguste Comte bis Norbert Elias. 2., durchges. Aufl., München 2000, S. 113–126.
- BÖRNER, W.: Die Schundliteratur und ihre Bekämpfung. Referat erstattet am VII. ordentlichen Delegiertentag des „Zentralverbandes der deutsch-österreichischen Volksbildungsvereine“ in Wien, am 29. März 1908. Wien 1908.
- DERS.: Aufgaben und Methoden der Moralphädagogik. In: *Pädagogisches Jahrbuch der Wiener Pädagogischen Gesellschaft* XXXII (1909), S. 45–54 (a).
- DERS.: Dr. Fr. W. Foerster und seine ethisch-religiösen Grundanschauungen. Eine Verteidigung und Entgegnung. Wien 1909 (b).
- DERS.: Das Verbrechen der „Gotteslästerung“ und die Freiheit der religiösen Kritik. Materialien zum Prager Freidenkerprozess. Frankfurt a.M. 1911 (a).
- DERS.: Friedrich Jodl. Eine Studie. Mit e. Charakteristik Fr. Jodl's als Anhang von Hugo Spitzer. Stuttgart/Berlin 1911 (b).
- DERS.: Die ethische Bewegung. (*Kultur und Fortschritt*, Nr. 411) Grautsch 1912.
- DERS.: *Werdet Helden! Ein offener Brief in der Kriegszeit an die deutschen Kinder*. München 1916.
- DERS.: *Erziehung zur Friedensgesinnung*. (1918) 2., verm. Aufl., Stuttgart 1921.
- DERS.: *Charakterbildung der Kinder*. München 1923.
- DERS.: *Antisemitismus, Rassenfrage, Menschlichkeit*. (Flugschriften der Ethischen Gemeinde, Heft 4) Wien 1936.
- BOYER, J.W.: *Culture and Political Crisis in Vienna. Christian Socialism in Power, 1897–1918*. Chicago/London 1995.
- BRENTANO, L.: *Die Stellung des Gebildeten zur sozialen Frage*. Berlin 1890.
- BRUCH, R. v.: *Bürgerliche Sozialreform im deutschen Kaiserreich*. In: DERS. (Hrsg.): *Weder Kommunismus noch Kapitalismus. Bürgerliche Sozialreform in Deutschland vom Vormärz bis zur Ära Adenauer*. München 1985, S. 61–179.
- DERS.: *Gesellschaftliche Funktionen und politische Rollen des Bildungsbürgertums im Wilhelminischen Reich – Zum Wandel von Milieu und politischer Kultur*. In: KOCKA, J. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Teil IV: *Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation*. Stuttgart 1989, S. 146–179.
- BUISSON, F.: *La religion, la science et la morale, leur conflit dans l'éducation contemporaine*. Paris 1904.

- CARNERI, B. V.: Grundlegung der Ethik. Stuttgart 1880.
- DERS.: Empfindung und Bewusstsein. Monistische Bedenken. Bonn 1893.
- DERS.: Sittlichkeit und Darwinismus. Drei Bücher Ethik. (1. Aufl. 1870) Wien/Leipzig 1903.
- DAUM, A.W.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848–1914. München 1998.
- Die ethische Bewegung in Deutschland. Vorbereitende Mitteilungen eines Kreises gleichgesinnter Männer und Frauen. Berlin 1882.
- DÖRING, A.: Der ethische Unterricht. Berlin 1893.
- DERS.: Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher. Stuttgart 1899.
- DOSTAL, TH. (Bearb.): Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit im Kontext der Wiener Moderne, 1890–1930. (Forschungsbibliographie, Österreichisches Volkshochschularchiv) Wien 2000.
- DREHSEN, V./ZANDER, H.: Rationale Weltveränderung durch ‚naturwissenschaftliche‘ Weltinterpretation? Der Monistenbund – eine Religion der Fortschrittsgläubigkeit. In: DERS./SPARN, W. (Hrsg.): Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900. Berlin 1996, 217–238.
- DURKHEIM, E.: Wilhelm Jerusalem, Soziologie des Erkennens. (1910) In: Textes I. Paris 1975, S. 190–194.
- DERS.: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1984.
- DERS.: Pragmatismus und Soziologie. In: JOAS, H. (Hrsg.): Schriften zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt a.M. 1987, S. 11–168.
- ECKARDT, J.: Zum fünfundzwanzigjährigen Bestande der österreichischen Leo-Gesellschaft. In: Das Neue Österreich (1917), H. 2, S. 52–58, H. 3, S. 52–59.
- ECKSTEIN, W.: Wilhelm Jerusalem. Sein Leben und Wirken. Wien/Leipzig 1935.
- ENGELS, E.-M.: Biologische Ideen von Evolution im 19. Jahrhundert und ihre Leitfunktion. In: DIES. (Hrsg.): Die Rezeption von Evolutionstheorien im 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1995, S. 13–66.
- DIES.: Darwins Popularität im Deutschland des 19. Jahrhunderts: Die Herausbildung der Biologie als Leitwissenschaft. In: BARSCH, A./HEJL, P.M. (Hrsg.): Menschenbilder. Zur Pluralisierung der Vorstellung von der menschlichen Natur (1850–1914). Frankfurt a.M. 2000, S. 91–145.
- FISCHER K.R.: Österreichische Philosophie von Brentano bis Wittgenstein. Ein Lesebuch. Wien 1999.
- FOERSTER, W.: Die Begründung einer Gesellschaft für ethische Kultur. Einleitungs-Rede gehalten am 18. October 1892 zu Berlin. Berlin 1892.

- FRANK, H.: Friedrich Jodl (1849–1914). Seine Lehre und seine Rolle in der bürgerlichen Reformbewegung Österreichs und Deutschlands (Phil. Diss. Univ. Freiburg) Freiburg i.Br. 1970.
- FRIESS, H.L.: Felix Adler and Ethical Culture. Memories and Studies. Hrsg. v. F. WEINGARTNER. New York 1981.
- GERHARDT, V./MEHRING, R./RINDERT, J.: Berliner Geist. Eine Geschichte der Berliner Universitätsphilosophie. Berlin 1999.
- GIMPL, G.: Friedrich Jodl. Sein Leben und Wirken. Dargestellt nach Tagebüchern und Briefen von Margarete Jodl. Stuttgart/Berlin 1920.
- DERS.: Vernetzungen. Friedrich Jodl und sein Kampf um die Aufklärung. Oulu 1990 (a).
- DERS.: (Hrsg.): Unter uns gesagt. Friedrich Jodls Briefe an Wilhelm Bolin. Wien 1990 (b).
- GIZYCKI, G. v.: Vorlesungen über soziale Ethik. Aus seinem Nachlaß hrsg. v. L. v. GIZYCKI. Berlin 1895.
- GROSCHOFF, H.: Dissidenten. Freidenker und Kultur in Deutschland. Berlin 1997.
- GUBE, A.W.: Der Kampf ums Dasein als Entwicklungsprinzip. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht VI (1879), S. 237–240, S. 245–248, S. 253–256.
- GUTTCHEN, R.S.: Felix Adler. New York 1974.
- GUYNAN, J.M.: Die englische Ethik der Gegenwart. Leipzig 1914.
- HAECKEL, E.: Ethik und Weltanschauung. In: Die Zukunft 6 (1892), S. 308–315.
- HOFFMANN, D.: Die Berliner Gesellschaft für empirische/wissenschaftliche Philosophie. In: HALLER, R./STADLER, F. (Hrsg.): Wien-Berlin-Prag. Der Aufstieg der wissenschaftlichen Philosophie. Zentenarien. Rudolf Carnap – Hans Reichenbach – Edgar Zilsel. Wien 1993, S. 386–401.
- HÜBINGER, G.: Die monistische Bewegung. Sozialingenieure und Kulturprediger. In: DERS./V. BRUCH, R./GRAF, F.W. (Hrsg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900 II: Idealismus und Positivismus. Stuttgart 1997, S. 246–259.
- JAMES, W.: Der Pragmatismus. Hamburg 1994.
- JERUSALEM, W.: Der Pragmatismus. Eine neue philosophische Methode. In: Deutsche Literaturzeitung XXIX (1908), S. 197–206.
- DERS.: Meine Wege und Ziele. In: SCHMIDT, R. (Hrsg.): Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Bd. II, Leipzig 1922, S. 53–96.
- DERS.: Gedanken und Denker. Gesammelte Aufsätze. Neue Folge. 2. Aufl., Wien/Leipzig 1925.



- DERS.: Die soziologische Bedingtheit des Denkens und der Denkformen. (1924) In: MEJA, V. v./STEH, N. (Hrsg.): Der Streit um die Wissenssoziologie. Erster Band: Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1982, S. 27–56.
- JOAS, H.: Durkheim und der Pragmatismus. Bewußtseinsanalyse und soziale Konstitution der Kategorien. In: Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M. 1992.
- JODL, F.: Der Monismus und die Kulturprobleme der Gegenwart. Leipzig 1911.
- DERS.: Geschichte der Ethik als philosophischer Wissenschaft. Zweiter Band: Von Kant bis zur Gegenwart. (ND d. 3. Aufl. 1923) Hrsg. v. W. BÖRNER. Essen o. J.
- DERS.: Moral, Religion und Schule. Zeitgemäße Betrachtungen zum preußischen Schulgesetz. In: BÖRNER, W. (Hrsg.): Vom Lebenswege. Gesammelte Vorträge und Aufsätze. II. Bd., Berlin 1916, S. 270–293 (a).
- DERS.: Über das Wesen und die Aufgabe der Ethischen Gesellschaft (Vortrag gehalten in der konstituierenden Versammlung der österreichischen „Ethischen Gesellschaft“ in Wien, Dezember 1894). In: BÖRNER, W. (Hrsg.): Vom Lebenswege ... II. Bd., Berlin 1916, S. 218–245 (b).
- DERS.: Was heißt ethische Kultur? (1894). In: BÖRNER, W. (Hrsg.): Vom Lebenswege ... II. Bd., Berlin 1916, S. 172–194 (c).
- JODL, M. (Hrsg.): Bartholomäus von Carneri's Briefwechsel mit Ernst Haekel und Friedrich Jodl. Leipzig 1922.
- KAHL, J./WERNIG, E. (Hrsg.): Freidenker. Geschichte und Gegenwart. Köln 1981.
- KERBS, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Handbuch der Deutschen Reformbewegungen 1880–1933. Wuppertal 1998.
- KÖHNKE, K.CH.: Der junge Simmel in Theoriebeziehungen und sozialen Bewegungen. Frankfurt a.M. 1996.
- KRABBE, W.R.: Naturheilung. In: KERBS/REULECKE 1998, S. 77–85.
- KRAUT, B.: From Reform Judaism to Ethical Culture: The Religious Evolution of Felix Adler. Cincinnati 1979.
- LÜBBE, H.: Säkularisierung. Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs. 2., unveränd. Aufl. m. einem neuen Vorwort, Freiburg/München 1975.
- MOURIK BROEKMAN, M.C. v.: De „Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur“. In het bijzonder haar eischen van een morale indaepedante. (Diss. Univ. Groningen) Groningen 1909.
- NATORP, P.: Zur Schulfrage. In: Ethische Kultur. Wochenschrift zur Verbreitung ethischer Bestrebungen 1 (1893), S. 109–111.
- DERS.: Krieg und Frieden. Drei Reden. Mit einem kritischen Anhang. München 1916.

- NIPPERDEY, Th.: Deutsche Geschichte 1866–1918. Bd. I: Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1990.
- OEHLER, K.: Einleitung. In: JAMES 1994.
- OELKERS, J.: Die ‚neue Erziehung‘ im Diskurs der Reformpädagogik. In: DERS./OSTERWALDER, F. (Hrsg.): Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik. Bern u.a. 1999, S. 13–41.
- PETKOFF, N.: Das Ziel der Erziehung und der Evolutionismus in der Ethik (Phil. Diss. Univ. Jena), Langensalza 1895.
- PREYER, W.T.: Der Kampf um das Dasein. Ein populärer Vortrag. Bonn 1869.
- DERS.: Die Concurrenz in der Natur. Breslau 1879.
- DERS.: Stand und Ziele der Schulreform-Bewegung. Rede in der konstituierenden Versammlung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform, gehalten am 15. April 1889 in Berlin. Berlin 1889.
- DERS.: Die Psychologie des Kindes. In: Dritter Internationaler Congress für Psychologie in München vom 4. bis 7. April 1896. München 1897, S. 80–94.
- DERS.: Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. (1882) 7. Aufl. Nach dem Tode des Verfassers bearb. u. hrsg. v. K.L. SCHAEFER. Leipzig 1908.
- RADEST, H.B.: Toward Common Ground. The Story of the Ethical Societies in the United States. New York 1969.
- DERS.: Felix Adler. An Ethical Culture. New York u.a. 1998.
- RICHTER, K.: Der Kampf um den Schulgesetzentwurf des Grafen Zedlitz-Trützschler vom Jahre 1892. Ein Beitrag zur Geschichte der inneren Politik des ‚Neuen Kurses‘ und zur Parteiengeschichte. (Phil. Diss. Univ. Halle) Halle 1934.
- SCHULZE, O.: Der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik. Ethik und Psychologie in ihrem Ziel und Verhältnis. In: Neue Bahnen 14 (1903), S. 24–36, S. 65–97, S. 129–136.
- SCHUNGEL, W.: Alexander Tille (1866–1912). Leben und Ideen eines Sozialdarwinisten. (Medizin. Inaugural-Dissertation) Mainz 1980.
- SCHWARZ, A.: Der Schlüssel zur modernen Welt. Wissenschaftspopularisierung in Großbritannien und Deutschland im Übergang zur Moderne (ca. 1870–1914). Stuttgart 1999.
- SEIPEL, I.: Pädagogischer Kurs in Wien. In: Christliche Pädagogische Blätter 28 (1905), S. 67–72.
- DERS.: Franz Martin Seipel. In: Jahrbuch der Österreichischen Leo-Gesellschaft 1924, S. 41–48.
- SERTL, F.: Die Freidenkerbewegung in Österreich im zwanzigsten Jahrhundert. Ein Beitrag zur Entwicklung freigeistiger Kulturorganisationen. Wien 1995.

- SPECKENBACH, S.: Wissenschaft und Weltanschauung. Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert – eine linguistische Untersuchung von Ludwig Büchners „Kraft und Stoff“. Bremen 1999.
- STACHEL, P.: Ein Kapitel der intellektuellen Entwicklung in Europa ... Theoriebildungen in der Wiener Moderne und ihre Wurzeln in den österreichischen Traditionen des philosophischen Denkens im 19. Jahrhundert. In: RINOFNER-KREIDL, S. (Hrsg.): Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne. Wien/Köln/Weimar 1998, S. 109–176 (a).
- STADLER, F.: Studien zum Wiener Kreis. Ursprung, Entwicklung und Wirkung des Logischen Empirismus im Kontext. Frankfurt a.M. 1996.
- STEINDLER, L.: Österreich zwischen englischer und französischer Philosophie im 19. Jahrhundert. In: DODEL, R./SEIDEL, E./STEINDLER, L. (Hrsg.): Ideengeschichte und Wissenschaftsphilosophie. Festschrift für Lutz Geldsetzer. Köln 1997, S. 153–170.
- STEINER, R.: Eine Gesellschaft für ethische Kultur. In: *Die Zukunft* 6 (1892), S. 216–220.
- DERS.: *Mein Lebensgang*. Hrsg. v. M. STEINER. Stuttgart 1948.
- STEPHAN, L.: Die Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur: Ein Beitrag zur Geschichte des Bildungsbürgertums im Wilhelminischen Reich 1892–1914. (Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an der Oberstufe – Allgemeinbildende Schulen, hekt. Man.) Itzehoe 1992.
- TEMMING, E.: Moralunterricht. In: REIN, W. (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5, 2. Aufl., Langensalza 1906, S. 923–938.
- THIEL, F.: „Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 867–884.
- TILLE, A.: Charles Darwin und die Ethik. In: *Die Zukunft* 8 (1894), S. 302–314 (a).
- DERS.: Deutsche Darwinisten als Sozialethiker. In: *Die Zukunft* 8 (1894), S. 510–521 (b).
- DERS.: Nietzsche als Ethiker der Entwicklung. In: *Die Zukunft* 8 (1894), S. 268–278 (c).
- DERS.: *Von Darwin bis Nietzsche. Ein Buch Entwicklungsethik*. Leipzig 1895.
- TIMM, H.: Bildungsreligion im deutschsprachigen Protestantismus – eine grundbegriffliche Perspektivierung. In: KOSELLECK, R. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990, S. 57–79.
- TÖNNIES, F.: Abhandlung über Arbeitslosigkeit. In: *Ethische Kultur*. *Wochenschrift zur Verbreitung ethischer Bestrebungen* 1 (1893), S. 350–352 (a).

- DERS.: Fünfzehn Thesen zur Erneuerung des Familienlebens. In: *Ethische Kultur. Wochenschrift zur Verbreitung ethischer Bestrebungen* 1 (1893), S. 302–304, S. 310–312 (b).
- DERS.: *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Hrsg. v. R. SCHMIDT. Leipzig 1922, S. 199–234.
- TORRANCE, J.: *Die Entstehung der Soziologie in Österreich 1885–1935. In: Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin. Bd. 3*, Frankfurt a.M. 1981, S. 443–495.
- ÜBLEIS, A.: Österreichische Leo-Gesellschaft. In: *Academia* 26 (1913/14), S. 457–460.
- UNOLD, J.: *Ethischer Unterricht als Voraussetzung einer künftigen nationalen und staatsbürgerlichen Erziehung*. In: *Neue Bahnen* 13 (1902), S. 14–25, S. 81–87.
- DERS.: *Entwicklungslehre und Volkserziehung*. In: *Neue Bahnen* 14 (1903), S. 644–654.
- DERS.: *Wissenschaftliche Ethik als Voraussetzung einer nationalen Erziehung*. In: *Neue Bahnen* 15 (1904), S. 1–13.
- DERS.: *Ethische Jugendlehre*. In: *Neue Bahnen* 16 (1905), S. 541–556.
- WEBER, H.: *Monistische und antimonistische Weltanschauung. Eine Auswahlbibliographie*. (Ernst-Haeckel-Haus-Studien. Monographien zur Geschichte der Biowissenschaften und Medizin, Bd. 1) Berlin 2000.
- WEISS, E.: *Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche ‚Milieustudie‘ zur Entstehung der ‚Neuen Erziehung‘*. In: SEYFAHRT-STUBENRAUCH, M./SKIERA, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Bd. 1*, Hohengehren 1996, S. 58–69.
- ZICHE, P. (Hrsg.): *Monismus um 1900. Wissenschaftskultur und Weltanschauung*. (Ernst-Haeckel-Haus-Studien. Monographien zur Geschichte der Biowissenschaften und Medizin, Bd. 4), Berlin 2000 (a).
- DERS.: *Wissenschaftliche Weltanschauung. Gemeinsamkeiten und Differenzen monistischer und anti-monistischer Bewegungen*. In: KODALLE, K.-M. (Hrsg.): *Die Angst vor der Moderne. Philosophische Antworten auf Krisenerfahrungen: Der Mikrokosmos Jena um 1900*. Würzburg 2000, S. 63–87 (b).
- ZIMMERMANN, R.: *Anthroposophie im Umriß. Entwurf eines Systems idealer Weltansicht auf realistischer Grundlage*. Wien 1882.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky  
 Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik  
 Mürwikr Str. 77, 24943 Flensburg  
 E-Mail: avprondczynsky@uni-flensburg.de



## **Johann Bernhard Basedow als Hauslehrer auf Borghorst**

### **Sein Erziehungsprogramm von 1752 im Licht neuer Quellenfunde**

#### **1 Einleitung**

Daß JOHANN BERNHARD BASEDOW, der Initiator und zugleich wichtigste Protagonist der philanthropischen Pädagogik, erst durch seine 1768 erschienene Schrift „Vorstellung an Menschenfreunde“ (BASEDOW 1768), in der er den ausführlichen Plan eines realienkundlichen Elementarwerks vorlegte, zum „pädagogischen Programmatiker“ (REBLE 1965, S. 258) geworden sei, ist eine der geläufigsten Thesen der gegenwärtigen Philanthropismusforschung. Erst diese „vor allem [von] Rousseaus ‚Emil‘“ (KOPITZSCH 1990, S. 461) beeinflusste Schrift, heißt es, habe nämlich den entscheidenden Auftakt „zu einer breiten pädagogischen Diskussion und zu einer beachtlichen Reformbewegung im privaten wie im öffentlichen Schulwesen“ (ebd., S. 364) dargestellt, als deren vorläufiger Höhepunkt dann die im Dezember 1774 erfolgte Gründung des Dessauer Philanthropinums, der ersten nach philanthropischen Grundsätzen eingerichteten Schule Deutschlands, zu verstehen sei. Aus eben diesem Grund ist BASEDOWS vor dem Jahr 1768 entstandenes Schrifttum fast vollständig der Vergessenheit anheimgefallen (s. aber OVERHOFF 2002), zumal unterstellt wird, daß sich BASEDOW in seinen frühen Schriften nahezu ausschließlich „auf dem Feld theologischer und populärphilosophischer Publizistik“ (HERRMANN 1991, S. 142) hervorgetan habe, ohne daß dabei ein wirklicher Bezug zu seinem später verfolgten pädagogischen Anliegen erkennbar geworden wäre.

Die Fokussierung auf das Jahr 1768 als entscheidende Zäsur in BASEDOWs Biographie<sup>1</sup> ist jedoch problematisch und im Grunde sogar irreführend. Immerhin wird in der historischen Bildungsforschung doch als allgemein bekannt vorausgesetzt, daß BASEDOW zwischen 1749 und 1752 als Hauslehrer der Familie VON QUALEN auf dem schleswigschen Gut Borghorst tätig war und über seine dort gewonnenen Einsichten als Erzieher schon zu Beginn der 1750er Jahre eine Dissertation verfaßte, mit der er an der Universität Kiel zum Magister promoviert wurde (REBLE 1965, S. 256; HERRMANN 1991, S. 142). Doch trotz des seit den 1960er Jahren beständig gewachsenen Interesses an der Geschichte der philanthropischen Pädagogik ist in den vergangenen Jahrzehnten keine Abhandlung erschienen, die BASEDOWs Wirken auf Borghorst und die von ihm in seiner Zeit als Hauslehrer veröffentlichten Schriften mit ihrem durchaus profilierten pädagogischen Programm eingehender untersucht hätte.

Soweit ich sehe, haben bisher überhaupt nur zwei Forscher, KARL ADOLF SCHMID und ARMIN BASEDOW, vor nun schon rund 100 Jahren ernsthaft den Versuch unternommen, die von BASEDOW auf Borghorst entwickelten Erziehungsprinzipien wenigstens in ihren Grundzügen zu skizzieren und zu würdigen. SCHMID, der in seiner monumentalen „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit“ wesentliche Passagen von BASEDOWs Kieler Dissertation paraphrasierte, kam dabei zu dem Schluß, daß diese Schrift „alle die Grundsätze über den Unterricht, welche BASEDOW später im großen durchzuführen versuchte, schon klar ausgesprochen oder wenigstens im Keime“ enthalte (SCHMID 1898, S. 55 f.). Auch ARMIN BASEDOW hielt BASEDOWs auf Borghorst erprobte „Lehrweise und die während dieser Zeit veröffentlichten Schriften“ (BASEDOW 1924, S. 54) für bereits weit gediehene Vorformen seiner später nur noch leicht veränderten Erziehungsgrundsätze. Allerdings vermochten SCHMID und ARMIN BASEDOW nicht zu klären, welchen Stellenwert BASEDOW selbst seinem Wirken auf Borghorst beimaß, an welche pädagogischen Vorbilder er sich mit seiner Dissertation anlehnte, ob er beim Abfassen der Magisterarbeit gar mit befreundeten Pädagogen in einen fruchtbaren Gedankenaustausch eingetreten war und welchen nachhaltigen Erfolg er schon mit seinem Borghorster Erziehungsexperiment erzielt hatte.

---

1 In besonders zugespitzter Formulierung findet sich diese Sichtweise wieder in KERSTING 1992, die dort lakonisch, aber für die gegenwärtige Forschung durchaus repräsentativ behauptet: „[Die philanthropische] Reformbewegung existierte [seit] 1768, als Basedow seine ‚Vorstellung an Menschenfreunde und wohlhabende Männer‘ publizierte“ (S. 10).

Daß die Beantwortung dieser Fragen von großer Bedeutung sein würde, um so wichtige Aspekte wie die ideengeschichtliche Herleitung, Motivation und Wirkung von BASEDOWS erstem pädagogischen Konzept hinreichend zu verstehen, war SCHMID und ARMIN BASEDOW zwar bewußt, doch räumten sie ein, daß ihnen das dazu benötigte Quellenmaterial nicht zur Hand war. SCHMID war es nämlich nicht gelungen, BASEDOWS aufschlußreiche deutsche Begleitschrift seiner lateinischen Dissertation einzusehen, in welcher der Borghorster Hauslehrer sich ebenfalls über sein Erziehungsexperiment geäußert hatte.<sup>2</sup> ARMIN BASEDOW, der diese kleine Begleitschrift auch nicht kannte, hatte sich zudem vergeblich darum bemüht, die von BASEDOW in seiner Dissertation angeführten Schriften der Lateinischen Gesellschaft zu Jena ausfindig zu machen, die zwischen 1741 und 1743 erschienen waren und die BASEDOW offensichtlich als Inspiration ersten Ranges für die von ihm selbst auf Borghorst entwickelte Lehrmethode empfunden hatte (BASEDOW 1924, S. 55). Außerdem glaubte ARMIN BASEDOW feststellen zu müssen, daß BASEDOWS Briefe aus den 1750er Jahren an den ehemaligen Lehrer HERMANN SAMUEL REIMARUS, Professor am Akademischen Gymnasium zu Hamburg<sup>3</sup>, auf dessen erziehungstheoretische Vorarbeiten sich der Borghorster Hauslehrer in seiner Dissertation ebenfalls berufen hatte, bedauerlicherweise verlorengegangen seien (ebd., S. 36). Obwohl der Briefwechsel zwischen BASEDOW und REIMARUS noch Ende des 19. Jahrhunderts von dem Hamburger Historiker CARL MÖNCKEBERG benutzt und zitiert worden war, blieben ARMIN BASEDOWS Bemühungen, dieser Korrespondenz zwecks eigener Nachforschungen habhaft zu werden, „leider erfolglos“ (ebd.). Auch Hamburger „Stadtbibliothek und Staatsarchiv vermochten nicht“, wie ARMIN BASEDOW betonte, „auf die Spur zu helfen“ (ebd.).

Erfreulicherweise und zum Vorteil der heutigen Forschung haben sich jedoch die von SCHMID und ARMIN BASEDOW noch vehement beklagten Möglichkeiten der Quellenbeschaffung mittlerweile wesentlich verbessert. So läßt

---

2 Gemeint ist hier BASEDOWS „Kurze Nachricht“ (BASEDOW 1752b), die SCHMID, wie er freimütig eingestand, „so wenig als andere selbst gesehen“ hat (SCHMID 1898, S. 156).

3 HERMANN SAMUEL REIMARUS unterrichtete BASEDOW am Hamburger Akademischen Gymnasium zwischen 1743 und 1746. Große Wirkung erlangte REIMARUS gegen Ende des 18. Jahrhunderts mit seiner radikal bibel- und kirchenkritischen Schrift „Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes“, die von GOTTHOLD EPHRAIM LESSING 1774–77 unter dem Titel „Fragmente eines Wolfenbüttelschen Ungenannten“ veröffentlicht wurde.

sich BASEDOWs deutsche Abhandlung über sein Erziehungsexperiment von 1752 gleich in mehreren deutschen Bibliotheken nachweisen<sup>4</sup>, während die kleinen Schriften der Lateinischen Gesellschaft zu Jena zumindest im Universitätsarchiv der Thüringischen Universitäts- und Landessbibliothek noch vollständig erhalten sind.<sup>5</sup> Sogar der von ARMIN BASEDOW für verschollen erklärte Briefwechsel zwischen BASEDOW und REIMARUS hat sich wieder angefounden und wird gegenwärtig im Staatsarchiv der Freien und Hansestadt Hamburg verwahrt.<sup>6</sup>

Angeregt und ermutigt durch die Wiederentdeckung der von SCHMID und ARMIN BASEDOW so sehr gesuchten Quellen soll daher im folgenden der Versuch unternommen werden, die wesentliche und nach wie vor offene Frage nach Bedeutung und programmatischem Gehalt von BASEDOWs Borghorster Erziehungsexperiment neu aufzunehmen und weitestgehend zu beantworten. Dabei gilt es insbesondere zu klären, unter welchen Umständen BASEDOW nach Borghorst berufen wurde und welchen Lehrplan er dort verfolgte, an welchen Vorbildern er sich orientierte, worin er seine originelle Leistung als Pädagoge erblickte und welcher dauerhafte Erfolg ihm schon mit seinem Erziehungsprogramm von 1752 beschieden war.

## 2 Basedow als Hauslehrer auf Borghorst

BASEDOW hatte gerade sein zweijähriges Studium der Theologie und Philosophie in Leipzig beendet und sich im Anschluß daran als Theologiestudent an der Universität Kiel immatrikuliert, als er gegen Ende des Jahres 1748 das Angebot erhielt, Erzieher im Hause VON QUALEN auf dem schleswigschen

---

4 Das im Staatsarchiv der Freien und Hansestadt Hamburg befindliche Exemplar der „Kurzen Nachricht“ hat die Signatur A 551/0001 Kapsel 01.

5 Die *Exercitationes* Bd. 1 (1741) und Bd. 2 (1743) werden aufbewahrt im Universitätsarchiv der Thüringischen Universitäts- und Landesbibliothek Jena, ohne Signaturangabe, als Anlage zu den *Monumenta rerum in Soc.lat.gestarum Fasc.I, Ms. Prov. F. 71*.

6 Einen ersten Hinweis auf die Existenz dieser Briefe verdanke ich ANKE LINDEMANN-STARK. Der Briefwechsel zwischen BASEDOW und REIMARUS wurde dem Hamburger Staatsarchiv erst Ende der 1960er Jahre nebst einigen anderen Papieren und Dokumenten von der Familie SIEVEKING übergeben. Dieser Sachverhalt erklärt ganz offenkundig, weshalb es ARMIN BASEDOW seinerzeit nicht gelungen war, die Briefe BASEDOWs an REIMARUS auch unter Hinzuziehung der Hilfe des Hamburger Staatsarchivs ausfindig zu machen (StaHa, Familie Reimar A 23, Bd.1, Briefe von Basedow an Reimar).



Gut Borghorst bei Gettorp zu werden. Der Berufende, JOSIAS VON QUALEN, war ein kluger und gelehrter Adliger, dessen aufgeklärte Gesinnung auch BASEDOW in verschiedenen seiner Briefe mehrfach würdigte (BASEDOW 1750, S. 6). VON QUALEN<sup>7</sup>, geboren am 8. Dezember 1705, entstammte einem alten holsteinischen Adelsgeschlecht, das im 13. Jahrhundert erstmals genannt wird. Sein Vater, HEINRICH VON QUALEN, der früh verschied, scheint kein eigenes Gut besessen zu haben. Nach dessen Tod dürfte JOSIAS unter der Aufsicht seiner Mutter, MAGDALENA VON BUCHWALDT aus dem Hause PRONSTORF, und anderer Verwandter an unterschiedlichen Orten aufgewachsen sein. Im August 1722 ließ er sich als Jurastudent in Halle immatrikulieren. Daß VON QUALEN somit bei CHRISTIAN THOMASIIUS und CHRISTIAN WOLFF, den beiden Wegbereitern der deutschen Aufklärung gehört hat, ist sehr wahrscheinlich, wenn auch nicht belegt.

Nach seinem Studium kehrte VON QUALEN nach Holstein zurück und erwarb 1736, im Jahr seiner Heirat, das Gut Borghorst im Dänischen Wohld. Im Kaufvertrag wird VON QUALEN als Oberschenk des Bischofs von Lübeck bezeichnet (LAS, Abt. 399.1191, Nr. 10); er bekleidete demnach einen der höchsten Posten am Eutiner Hof. Doch erst 1742 nahm VON QUALEN Borghorst tatsächlich in Besitz. Noch im selben Jahr baute er dort ein äußerst schlichtes, aber stattliches Herrenhaus, das in seinem Baustil ganz „dem Geist eines eigenwilligen und witzigen Grandseigneurs seiner Zeit“ (TIEMER 1969, S. 128) entspricht und noch heute im wesentlichen unverändert erhalten ist (Abb. 1).



Abb. 1: Gut Borghorst, Herrenhaus von 1742 (Foto im Privatbesitz des Autors)

---

7 Über JOSIAS VON QUALEN weiß man verhältnismäßig wenig, wiewohl er eine markante Persönlichkeit im Schleswig-Holstein des 18. Jahrhunderts gewesen sein muß. Die meisten bekannten Daten über ihn sind enthalten in QUALEN 1978, S. 92–106 und TIEMER 1969.

Seit 1742 lebte VON QUALEN auf Borghorst überwiegend als Landedelmann, der auf seinen Gütern vielfältige Verbesserungen einführte. Vor allem auf dem Gebiet der Landwirtschaft tat sich VON QUALEN in einer für seinen Stand durchaus ungewöhnlichen Weise hervor. Sein Verständnis von der gewissenhaften Führung „eines Adeligen Guths“ faßte er in einer längeren Abhandlung zusammen, die er 1760 veröffentlichen ließ (V. QUALEN 1760). Darin betrachtet er das Gut „nur am Rande als Grundlage einer standesgemäßen Existenz“, im wesentlichen aber „als Kapitalanlage“, die „einer strengen Wirtschaftlichkeitsrechnung unterworfen wird“ (LOHMEIER 1980, S. 303). Dieser aufgeklärte Geist spricht auch aus dem etwa gleichzeitig mit der „Beschreibung eines Adelichen Guths“ verfaßten Testament VON QUALENS (LAS, Abt. 399.1191, Nr. 13). Im letzten Paragraphen dieses Schriftstücks ermahnt er seine Kinder, mit ihren zeitlichen Gütern sparsam zu wirtschaften, um „dieselben zu conserviren und wo es seyn kann zu vermehren“ (ebd.). Doch sollten die Kinder die dann erworbenen Früchte ihrer Arbeit nicht nur selbst verzehren, sondern mit ihrer Hilfe in „Liebe und Treue gegen einander und auch gegen alle Menschen“ wohlthätig sein (ebd.). Als das schlechthin Notwendige in der Welt bezeichnete er in diesem Zusammenhang eine gute Erziehung, zu welcher man Kindern schon frühzeitig verhelfen solle, da sie nur auf diese Weise zu einer wahren Gottesfurcht gelangen könnten, die als Grundlage und Motivation für alles wohlthätige Handeln angesehen werden müsse. Daß „man keine Erziehung geben kann“, sei somit „das größte Unglück“, welches VON QUALEN durch eigene „Erfahrung bey andern vielen Gelegenheiten in der Welt gesehen“ habe (ebd.).

Diese Überzeugung von der Unabdingbarkeit einer guten Erziehung leitete VON QUALEN wohl auch schon Ende der 1740er Jahre, als er BASEDOW zum Hauslehrer seines siebenjährigen Sohnes bestimmte. Wie wurde VON QUALEN auf BASEDOW aufmerksam? Möglicherweise erfuhr er von dem begabten Studenten durch seine Bekanntschaft „cum viris doctissimis“ (BASEDOW 1924, S. 8), mit denen BASEDOW, ohne sie näher zu benennen, laut eigener Aussage in Kiel Umgang hatte. BASEDOW nahm die Stellung bei VON QUALEN an, weil er nach wie vor Zeit zum Nachdenken benötigte, welchen Berufsweg er endgültig einschlagen solle. Andererseits fehlten ihm aber auch die Mittel, um noch längere Zeit ohne regelmäßiges Einkommen auskommen zu können (BASEDOW 1750, S. 9).

VON QUALENS Vertrauen in die erzieherischen Fähigkeiten BASEDOWS war derartig groß, daß er ihm bei der Unterweisung seines Sohnes freie Hand ließ. Der kleine Junge, der wie sein Vater JOSIAS VON QUALEN hieß, besaß, als der neue Hauslehrer im Sommer 1749 seinen Dienst antrat, lediglich eine

äußerst rudimentäre Lesekompetenz, die er mit Hilfe seiner Mutter an der Bibel – „per verba Lutheri“ (BASEDOW 1750, S. 6) – erworben hatte. BASEDOW war zunächst darum bemüht, die Lesefähigkeit des jungen VON QUALEN zu festigen und auszubauen. Schon bald nachdem ihm dies gelungen war, begann er mit ersten lateinischen Sprachübungen. Als sein Zögling auch im Lateinischen erfreuliche Fortschritte machte, ging BASEDOW dazu über, den Knaben im wahrsten Wortsinn über Gott und die Welt aufzuklären. Eine erstaunliche Vielzahl von Themen besprach er mit dem kleinen JOSIAS, philosophierte mit ihm über Sitten, Leidenschaften, Tugenden und Untugenden der Menschen, über die Phänomene der Natur, über den Schöpfer und dessen Weisheit und Macht, über den Umfang der Welt, die Ausmaße der Kontinente und der Meere sowie über hunderte von anderen Dingen, „[de] sexcententis aliis rebus“ (BASEDOW 1750, S.10). Sechs bis sieben Stunden täglich unterwies er den jungen VON QUALEN, ohne daß dieser ermüdete (ebd.).

Trotz einer schweren Krankheit, die BASEDOW ein halbes Jahr lang ans Bett fesselte, gelang es dem ambitionierten Lehrer, seinem Schüler binnen annähernd drei Jahren soviel beizubringen, daß dieser bereits Ostern 1752, also im Alter von nur zehn Jahren, über ein Wissensstand verfügte, welchen man „sonst fast vor seinen academischen oder gymnastischen Jahren nicht“ erreichte (BASEDOW 1752b, § 15). So erfolgreich und fröhlich war der Unterricht verlaufen, daß BASEDOW gegen Ende seiner Zeit als Hauslehrer auf Borghorst fest glaubte, nun dauerhaft zum Pädagogen berufen zu sein. Insbesondere die von ihm zur Anwendung gebrachte Unterrichtsmethode schien ihm so vielversprechend und auch für andere Kinder bestens geeignet zu sein, daß er darüber eine lateinische Abhandlung verfaßte. Parallel zu dieser Arbeit, der er selbstbewußt den Titel „Inusitata eademque optima honestioris juventutis erudiendae methodus“ (BASEDOW 1752a) gab, veröffentlichte er in Hamburg auch eine kleinere deutsche Schrift über sein Erziehungsexperiment (DERS. 1752b).

### 3 Basedows Erziehungsprogramm von 1752

Die beiden Schriften des Jahres 1752, mit denen BASEDOW seine auf Borghorst gemachten Erfahrungen einem größeren Kreis pädagogisch interessierter Zeitgenossen zur eigenen Beurteilung vorlegte, atmen den Geist eines außerordentlich eigenständigen Denkers, der die bis dahin gebräuchli-

chen Erziehungskonzepte grundsätzlich in Frage stellte, um sie in geradezu programmatischer Weise zu erneuern. Auch zeugen sie von BASEDOWS besonderem Gefühl der Berufung, wenn er darin seiner Hoffnung Ausdruck verleiht, daß ihm vielleicht das Schicksal Gelegenheit geben werde, seine pädagogische Methode „einmal an mehreren Knaben zugleich zu bewerkstelligen“ (BASEDOW 1752b, § 15). Welche Ziele verfolgte der Borghorster Hauslehrer nun mit der Beschreibung seines Unterrichts? Zunächst ging es ihm darum, die offenkundigen Fehler der konventionellen Unterrichtsmethode zu entlarven.

An der allgemein üblichen Unterrichts- und Erziehungsmethode störte BASEDOW besonders, daß die Kinder für gewöhnlich viel zu spät, auf eine viel zu trockene Weise und auch weitaus umständlicher als nötig in die Anfangsgründe des Schulwissens eingeführt würden. Insbesondere der Lateinunterricht sei deshalb einer tiefgreifenden Reform zu unterziehen, deren pädagogische Grundlagen dann allerdings auch für alle anderen Unterrichtsfächer Geltung haben könnten. Denn wieviel Ekel müßten die Schüler gemeinhin ertragen, wieviel vergeudete Arbeit verrichten und wieviel Schläge und andere Strafen erdulden, bis sie dahin gelangten, wenigstens einige Sätze der lateinischen Schriftsteller zu verstehen oder gar eigene kleinere Texte, wenn auch unter Mühen und keinesfalls fehlerfrei, zu verfassen (BASEDOW 1752a, S. 7). Abgesehen von dem oftmals übertriebenen Zwang, mit dem die Knaben in öffentlichen Schulen zum Lernen angehalten würden, sei ein rascher und leichter Erwerb lateinischer Sprachkenntnisse dort auch deshalb nicht zu erwarten, weil die traditionelle Methode des Sprachunterrichts der menschlichen Natur zuwider sei. Zum einen würden nämlich die durch die lateinischen Vokabeln bezeichneten Sachen den Kindern höchst selten gezeigt und anschaulich erklärt, obwohl dies das Gedächtnis doch sehr unterstützen könne (ebd., S. 8). Zum anderen aber ließe man die Knaben die Deklinationen und Konjugationen lernen, ehe sie die Bedeutung der Redeteile überhaupt begriffen hätten. Dies sei deshalb ein großer Fehler, weil die Schüler auf diese Weise grammatische Regeln lernten, ohne durch Lesen und Sprechen ihr Ohr und ihre Zunge zur Aufnahme der lateinischen Wörter und Endungen befähigt zu haben. Der vermessene Anspruch, eine Grammatik lernen zu sollen, die noch nicht durch den Gebrauch erwiesen war, müsse Kinder jedoch notwendig irre machen. Der übliche Lateinunterricht gleiche daher viel eher einer zielgerichteten Verdummung als einer gründlichen Unterweisung (ebd., S. 9).

Um nun statt dieser widernatürlichen Unterrichtsmethode die weitaus erfolgversprechendere „[m]ethodus erudiendae juventutis naturalis“ (ebd., S.



12) zur Anwendung zu bringen, müsse man bei der Unterweisung des Schülers darauf achten, daß er das Lateinische wie seine Muttersprache erlerne. So sollten die Kinder ihre erste Bekanntschaft mit der lateinischen Sprache tunlichst nicht mit einem Buch in der Hand, sondern durch die Stimme des Lehrers machen (ebd., S. 13). Vor allem ein beständiges, auf Latein geführtes Gespräch, eine „confabulatio“ mit dem Lehrer, ganz gleich ob beim Spiel oder beim gemeinsamen Spaziergang, könne hier einen guten Anfang bereiten (ebd.). Auf diese Weise würde der lateinische Grundwortschatz nämlich ganz einfach durch Anschauung und Erklärung der Namen aller im Alltag des Kindes vorkommenden Dinge erworben (ebd.), worauf aufbauend dann sehr leicht ein weit größerer und spezialisierterer Vokabelschatz erarbeitet werden könne. Auch könnten Kinder schon früh – ohne jede Kenntnis der Grammatik – selbständig lateinische Sätze bilden. Dabei dürfe sich ein Lehrer aber nicht durch noch unbeholfene Phrasen schockieren lassen:

„Es hätte andre abgeschreckt“, schreibt BASEDOW über seinen Zögling JOSIAS VON QUALEN, „ihn so sprechen zu hören: *vidi, ut cucurrant nostras equis*, siehe wie unsre Pferde laufen. Aber es befremdete mich im geringsten nicht. Denn wird nicht auch ein französisches Kind von 7 Jahren, das nach Deutschland kommt, und schon etwas reden will, also reden: Sick, da lauf us Pferden? Wird es denn deswegen, wenn es 10 Jahr in Teutschland bleibt, niemals richtig teutsch lernen?“ (BASEDOW 1752b, § 6)

Erst nachträglich, „nach 2 Jahren, als er die Sprache völlig verstand“, habe der kleine JOSIAS die lateinische Grammatik erlernt, um sie dann allerdings dauerhaft „zu behalten und sich darnach im Schreiben zu richten“ (ebd., § 4). Offensichtlich sei also ein Knabe, der sich auf diese Weise einen größeren Wortvorrat anlege, der zudem täglich lateinische Konversation treibe und viele Dinge und Gegebenheiten in der lateinischen Sprache habe erklären hören, im Lateinischen weitaus befähigter, als einer, der nur ein abstraktes Vokabular auswendig gelernt hat, wenige Perioden eines klassischen Schriftstellers übersetzen könne und lediglich ein oberflächliches Gemisch aus „vocabulario & phraseologia“ zur Anwendung zu bringen trachte (BASEDOW 1752a, S. 37).

Das spielerische Element, welches der so beschriebenen natürlichen Unterrichtsmethode gleichsam innewohne, belege nun auch, daß eine gelungene Unterweisung stets auch einen fröhlichen Verlauf nehmen könne und deswegen auch sehr wohl auf Zwang verzichten dürfe. Freude am Lernen sei sogar eine so wesentliche Voraussetzung für den Lernerfolg, daß ein Lehrer stets darauf achtzugeben habe, wie er seinem Schüler das Lernen zur Lust machen könne. Er selbst habe mit seinem Zögling in Form von lateinischen Gesprä-

chen parliert, die „anfangs in lauter Spielereien“ bestanden, welche „ihn belustigten“, so daß „er den Sinn der darinnen vorkommenden Wörter durch Rathen lernte“ (BASEDOW 1752b, § 5). Der Phantasie des Lehrers seien beim Erfinden fröhlicher Lern- und Ratespiele keine Grenzen gesetzt.

Die Technik des spielerischen Fragens und witzigen Gesprächs, die BASEDOW vornehmlich „in lingua latina“ ausprobiert hatte, könne jedoch auch ganz unproblematisch in allen anderen Fächern zur Anwendung gebracht werden, also „in reliquis studiis scholasticis“, wie er im Untertitel seiner lateinischen Schrift betonte. Betrachtungen „in natürlichen Dingen, in der Moral und Politik“, aber auch Kenntnisse „von der Nothwendigkeit einer menschlichen Gesellschaft und Obrigkeit, von Gesetzen, Tribut, Krieg und Frieden“ könnten allesamt „einem Kinde deutlich“ gemacht werden, „wenn sie gehörig vorgetragen“, also in spielerischer Unterhaltung vermittelt würden (ebd., § 7). Schließlich gehörten zum spielerischen Unterricht auch ein regelmäßiges Exerzitium des Körpers sowie eine darauf folgende Phase der Ruhe und Erholung (BASEDOW 1752a, S. 18).

Resümierend führte BASEDOW dann in seinem Kampf gegen die traditionellen Lehrmethoden zwei wesentliche Vorzüge ins Feld, die, wie er glaubte, sein auf Borghorst erprobtes pädagogisches Programm als Erziehungslehre der Zukunft erkennbar machen würden. Zum einen könnten die Schüler, die nach seiner Methode erzogen würden, weit schneller als bisher üblich ein schulmäßiges Grundwissen erwerben. Zum anderen sei der Unterricht auf diese Weise viel angenehmer, weshalb das Erlernte auch dauerhaft im Gedächtnis der Kinder Wurzeln schlage. So bekannte er abschließend:

„[W]ieviel hat die Methode, und wie viel die glückliche Fähigkeit des Schülers zu diesem großen Fortgange beygetragen? Ich antworte, dieß sey zweifelhaft, aber es sey doch gewiß, daß eine jede Fähigkeit, sie mag so klein und so groß seyn als sie will, zum wenigsten drey mal eher und leichter, auf diese, als auf die gewöhnliche Weise etwas rechtes in den Anfangsgründen der Wissenschaften ausrichten könne“ (BASEDOW 1752b, § 15).

#### 4 Basedows pädagogische Vorbilder

Wiewohl BASEDOW nun seine natürliche Methode des Unterrichts emphatisch als „methodus nova“ anpries, räumte er ein, daß sie zwar ganz und gar ungewöhnlich, jedoch nicht völlig unbekannt sei (BASEDOW 1752a, S. 1). Über eine Reform der Erziehungsmethoden und insbesondere des Lateinun-

terrichts habe nämlich vor ihm schon sein ehemaliger Lehrer REIMARUS durchaus klug und umfassend in einer für die Lateinische Gesellschaft zu Jena entworfenen Schrift gehandelt, die den pädagogischen Prinzipien dieser Sozietät zutiefst verpflichtet gewesen sei. Gerade in dieser Schrift habe REIMARUS nun Material für eine erfolgreiche Methode des lateinischen Sprachunterrichts vorgelegt, die sich weit mehr von der gewöhnlichen, als von BASEDOWS eigener unterscheide, da der Hamburger Professor in ihr in ganz ähnlichen Worten den traditionellen Mißbrauch von Vokabularium und Grammatik geißelt habe (ebd., S. 40).

In der Tat hatte sich die 1728 begründete Lateinische Gesellschaft zu Jena<sup>8</sup>, deren auswärtiges Ehrenmitglied REIMARUS seit 1740 war (SCHMIDT-BIGGEMANN 1991, S. 351; KOPITZSCH 1998, S. 16), zum Ziel gesetzt, Kriterien einer guten sprachlichen Form für die wirksame Pflege der „majestas [Romanorum] sermonis“ (Societatis Latinae Leges 1733, § 1) zu entwickeln, da das Lateinische trotz einer immer stärker werdenden Konkurrenz der Muttersprache noch immer den Status einer wichtigen Verkehrs- und Publikationssprache besaß. Wichtige Schriften der Sozietätsmitglieder, die sich mit dem Nutzen der Lateinischen Sprache für die Lösung zeitgenössischer Probleme beschäftigten, sollten daher in regelmäßigen Abständen ans Licht der Öffentlichkeit gebracht werden. Dabei blieb es dem freien Ermessen der Ehrenmitglieder überlassen, mit welchen ihrer Schriften sie hervortreten wollten (ebd., § 40). Als die ersten Bände der von der Lateinischen Gesellschaft herausgegebenen Schriftenreihe „Exercitationes Societatis Latinae“ dann Anfang der 1740er Jahre vorlagen (HALLBAUER 1741, 1743) stellte sich heraus, daß vor allem die Forderung nach einer tiefgreifenden Reform des Lateinunterrichts viele Fürsprecher unter den Sozietätsmitgliedern gefunden hatte.

Den Reigen derer, die den Sprachunterricht möglichst bald und umfassend neu gestalten wollten, eröffnete der angesehene Rektor des Eisenacher Gymnasiums JOHANN JAKOB SCHATZ. SCHATZ hatte bereits zu Beginn der 1730er Jahre Arbeiten vorgelegt, die sich ganz allgemein mit Erziehungsfragen befaßten (SCHATZ 1730, 1734). In seinem Originalbeitrag für die „Exercitationes Societatis Latinae quae Ienae est“, der „Dissertatio philologica de Latina Lingua“ (SCHATZ 1741), verlangte er nun eine ganz spezifische Umstellung

---

8 Eine moderne Geschichte der Societas Latina Jenensis steht noch aus. Eine in groben Zügen vorgenommene Darstellung der Sozietät findet sich immerhin in MARWINSKI 1989, bes. S. 84–86. Siehe aber auch ZAUNSTÖCK 1999, bes. S. 92 u. S. 201.

der Methode des Lateinunterrichts in öffentlichen Schulen, wobei er als wesentliches Ziel vorgab, daß das Lateinische grundsätzlich im Gespräch erlernt werden müsse.

SCHATZ argumentierte, daß der Prozeß des Spracherwerbs im Lateinunterricht in der Regel viel zu langwierig und für die Kinder äußerst beschwerlich verlaufe. Das Einbleuen einer Vielzahl grammatischer Regeln, das viele Pädagogen leider nur mit grausamen Drohungen und Schlägen durchzuführen gedächten, verängstige die Schüler nicht nur auf unnötige Weise, sondern führe nachweislich zu geringen Lernerfolgen (SCHATZ 1741, S. 102 f.). Schon bald nach Beendigung der Schullaufbahn hätten die meisten Kinder ihre ohnehin unzusammenhängende Kenntnis der Lateinischen Sprache wieder verloren. Der Lernerfolg könne aber sehr wohl von größerer Dauer sein und vor allem weitaus schneller herbeigeführt werden (ebd.), wenn man das Lateinische wie eine Muttersprache unterrichte, als ob die Kinder in Latium geboren wären (ebd., S. 112) Dies bedeute, daß die Sprache vornehmlich im Gespräch, „ex solo usu et conversatione“ (ebd., S. 106), und nicht mit Hilfe schriftlicher Übersetzungsversuche vermittelt werden müsse. Zudem würden die Kinder auf diese Weise auch mit mehr Freude lernen, und gerade dies sei ein nicht zu unterschätzendes Argument bei dem Bestreben, die Schüler auch langfristig zum Gebrauch der lateinischen Sprache zu animieren. Schließlich sei das Lateinische nach wie vor ein wichtiges „vehiculum“ für den Erwerb von unverzichtbaren Kenntnissen in vielen Wissenschaften (ebd., S. 113).

Diese Gedanken von Schatz wurden nun, zwei Jahre nach ihrer Veröffentlichung, von REIMARUS aufgegriffen und weiterentwickelt. In seinem 1743 im zweiten Band der Jenaer „Exercitationes“ veröffentlichten Traktat „Dissertatio de optima ratione discendi docendique elementa Linguae Latinae“ (REIMARUS 1743), in dem er sich das erste Mal „zu seinem pädagogischen Beruf äußert[e]“ (SCHMIDT-BIGGEMANN 1994, S. 639), gestand er als selbstkritischer Lehrer zunächst ein, daß der beste Weg zur guten Kenntnis der lateinischen Sprache an unseren Schulen bisher noch nicht beschritten worden sei (REIMARUS 1743, S. 352). So sei allenfalls jeder Hundertste der Schulabgänger auch auf seinem späteren Lebensweg in der Lage, die besten lateinischen Schriftsteller zu lesen und flüssig zu übersetzen (ebd.). Daß hierdurch dem Menschengeschlecht und der Wissenschaft ein großer Schaden entstehe, müsse jedem verständigen Menschen klar sein. Durch ein schlecht erlerntes Latein würde nämlich nicht allein das Gedeihen der Künste und Wissenschaften beeinträchtigt, sondern vor allem auch das Wissen um die rechte Lebensführung erheblich vermindert (ebd.).



An diesem allgemeinen Schaden sei nun nichts, was der Langsamkeit der kindlichen Geister oder ihrer Faulheit tadelnd zugeschrieben werden könne. Immerhin seien doch selbst die mittelmäßig begabten Kinder von Natur aus dazu geschickt und geneigt, ihre Muttersprache in wenigen Jahren zu erlernen, und dies ganz ohne Unterstützung von Lehrern. Deshalb würde die lateinische Sprache auch schneller, leichter und besser von den Knaben beherrscht werden, wenn man im Lateinunterricht den Vorgaben der Natur folgte (ebd.). So sollten die Lehrer von Anfang an mit den Kindern in kurzen, zusammenhängenden Sätzen sprechen, um sie dahin zu bringen, ebenfalls in kurzen, klaren Sätzen lateinisch zu antworten (ebd., S. 353). Dabei sollten sich die Schüler naheliegende Gegenstände vor Augen führen und diese lateinisch benennen und das bis zu dem Punkt, an dem mit einer bekannten lateinischen Vokabel eine noch unbekannte lateinische Vokabel erklärt werden könne. Je öfter sie einander „colloquentes“ zuhörten und je öfter sie auch versuchten, das Gehörte zu wiederholen und einander zu erzählen, desto schneller könnten sie auch eigenständig neue Sätze formen (ebd.). Auf diese Weise gelangten die Kinder, ohne grammatische Regeln verinnerlicht zu haben, innerhalb weniger Jahre und ohne Mühe, statt dessen aber mit viel Lust und Freude, zu einer tiefen Kenntnis der lateinischen Sprache (ebd., S. 354). Das Lateinische vornehmlich durch „imitatio“ wie eine Muttersprache zu erlernen, sei also der Weg nach Latium, auf dem die Knaben die lateinische Sprache besser, schneller, leichter und fröhlicher erlernten als mittels der althergebrachten Lehrmethode (ebd., S. 366).

Schon diese knappe Zusammenfassung der pädagogischen Reformvorstellungen von SCHATZ und REIMARUS zeigt, daß sich BASEDOW in seiner Magisterarbeit von 1752 vollkommen zu Recht auf die schon bereits zehn Jahre zuvor von der Lateinischen Gesellschaft zu Jena propagierten Prinzipien eines neukonzipierten Lateinunterrichts berief, wenn er forderte, daß die lateinische Sprache wie die Muttersprache im natürlichen Gespräch erlernt werden solle. Wie REIMARUS verlangte er, daß der lateinische Grundwortschatz zukünftig durch Benennen und Zeigen alltäglicher Gegenstände und nicht durch abstraktes Auswendiglernen erworben werden müsse. Ebenfalls wie REIMARUS verzichtete BASEDOW auch auf ein vorschnelles Arbeiten mit der Grammatik. Auch die Überzeugung des Hamburger Professors, daß das Lateinische auf diese Weise „et melius, et citius, et facilius, et iucundus“ (REIMARUS 1743, S. 366), also besser, schneller, leichter und fröhlicher erlernt werden könne, entsprach den großen Hoffnungen, die der Borghorster Hauslehrer mit seiner Lehrmethode verknüpfte.

Wie weitgehend sich BASEDOW bei der Entwicklung seiner eigenen Methode des lateinischen Sprachunterrichts an REIMARUS orientierte, belegen zudem die erhalten gebliebenen Briefe BASEDOWS an REIMARUS aus den 1750er Jahren. Bereits 1751, also ein Jahr vor der Drucklegung seiner Magisterarbeit, nahm BASEDOW nämlich mit seinem ehemaligen Lehrer Kontakt auf, schickte ihm das Rohmanuskript der Arbeit als „ein jugendliches Werk zur Beurtheilung“ zu und bat ihn um die Mitteilung, „ob es mir gar zu schädlich, und den Lesern gar zu verdrießlich seyn mögte, wenn ich es dem Drucke überliesse“.<sup>9</sup> Auf den „lehrenden Rath“ von REIMARUS wollte BASEDOW vor allem deswegen nicht verzichten, weil dieser durch seine bisherigen Arbeiten nachgewiesen habe, über welch umfassendes Wissen von der „allgemeinen Beschaffenheit der Sprachen, und [der] Übereinstimmung der daraus erwachsenen Regeln mit der lateinischen Wortfügung“ er verfüge.<sup>10</sup> Da ein Antwortschreiben von REIMARUS an BASEDOW nicht überliefert ist, wissen wir nicht, welche Verbesserungen der Hamburger Professor am Manuskript seines ehemaligen Schülers vornahm. Sicher ist jedoch, wie BASEDOWs Brief ausdrücklich bezeugt, daß seine Erziehungsschriften von 1752 in enger Abstimmung mit REIMARUS entstanden, sich auf dessen pädagogische Vorarbeiten bezogen und auch mit dessen Billigung veröffentlicht wurden.

## 5 Originalität und Erfolg von Basedows Borghorster Experiment

Da BASEDOW die Abhängigkeit seiner pädagogischen Methode von den Vorarbeiten der Lateinischen Gesellschaft zu Jena und insbesondere von REIMARUS nicht leugnete, ja diese in seiner Magisterarbeit sogar mit Nachdruck unterstrich, ist zu fragen, was für ihn denn nun das Außergewöhnliche und Neuartige seiner Borghorster Erfahrungen war, das ihn veranlaßte, diese dennoch voller Stolz als ‚methodus nova‘ zu bezeichnen und als solche auch zu veröffentlichen? Zum einen war es wohl die von ihm auf Borghorst gewonnene Einsicht, daß die Regeln des Anschauungsunterrichts und des spielerischen Lehrgesprächs, welche REIMARUS ausschließlich mit Blick auf den Lateinunterricht propagiert hatte, genauso und ganz unproblematisch auch ,in

---

9 StaHA, Familie Reimar, A 23, Bd.1, Brief von Johann Bernhard Basedow an Hermann Samuel Reimar, Borghorst, den 22. Mai 1751.

10 Ebd.

reliquis studiis scholasticis' zur Anwendung gebracht werden konnten: Ganz gleich, ob Kinder in politischen Lehren, religiösen Fragen, Erdkunde, Moral oder Naturkunde unterwiesen werden sollten, war es stets der auf den noch begrenzten Gesichtskreis der jungen Schüler eingehende, freundlich fragende, spielerische Anschauungsunterricht, der die Kinder am ehesten zu höchsten Lernleistungen zu motivieren vermochte.

Entscheidender aber als diese Erkenntnis war für BASEDOW das Wissen, daß er auf Borghorst in der Erziehungspraxis pädagogisches Neuland betreten hatte. So jedenfalls ist es im Vorwort zu seiner lateinischen Erziehungsschrift zu lesen. Was BASEDOW selbstbewußt genug machte, die von ihm auf einem abgeschiedenen Landgut in Schleswig-Holstein im Umgang mit einem einzelnen Schüler gesammelten erzieherischen Erfahrungen einem größeren Publikum mitzuteilen und diese dann noch als pädagogisch wegweisend darzustellen, war nämlich seine tiefe Überzeugung, daß er gleichsam als erster den empirisch gesicherten Nachweis von der Realisierbarkeit des am Erwerb der Muttersprache orientierten Lateinunterrichts erbracht hatte. Daß vor ihm schon bedeutende Latinisten, wie REIMARUS und SCHATZ, oder gar eine Gelehrten-gesellschaft, wie die Lateinische Gesellschaft zu Jena, eine umfassende Reform des Lateinunterrichts angemahnt hatten, die seinen eigenen Verbesserungsvorschlägen zu erheblichen Teilen entsprach, würde, so BASEDOW, Skeptiker unter den Pädagogen nämlich nicht bewegen, diesen Forderungen nachzukommen, solange nicht durch „experientia confirmatus“ (BASEDOW 1752a, S. 1), also durch einschlägige Erfahrung, bestätigt war, daß die neue Methode tatsächlich hielt, was sie versprach. Diesen durch den Erfolg seines Erziehungsexperimentes belegten Nachweis, glaubte BASEDOW, hatte er aber nun auf Borghorst mit der gelungenen Schulung des kleinen JOSIAS VON QUALEN geliefert.

Daß BASEDOW nicht zu hoch griff, wenn er das Resultat seiner Unterrichtsmethode als stupende Erfolgsgeschichte darstellte, beweist besonders eindrücklich der weitere Lebenslauf seines Schülers. Nachdem JOSIAS VON QUALEN schon zu Beginn der 1760er Jahre zum Jurastudium nach Utrecht und Leipzig geschickt worden war, wurde er nach seiner Rückkehr nach Schleswig-Holstein im Jahre 1767 zum großfürstlichen Landrat und Mitglied des holsteinischen Landrates ernannt, der in Kiel, Rendsburg und Glücksburg zusammentrat. Nach der Übergabe des großfürstlichen Teils von Holstein an Dänemark zog VON QUALEN mit dem Herzog FRIEDRICH AUGUST nach Oldenburg. Das letzte Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts und den Beginn des neuen Jahrhunderts verbrachte er in Kiel und Hamburg, wo ihm 1808 das Großkreuz des Danebrog verliehen wurde. Ein Jahr darauf wurde er Klosterpropst

in Ütersen und Patron des adeligen Klosters Itzehoe, seit 1810 amtierte er dann als Geheimer Konferenzrat. In dieser Zeit der napoleonischen Neuordnung Europas stieg er zu einem der wichtigsten Staatsmänner des dänischen Gesamtstaates auf. 1812–1813 war er Mitglied der Verwaltungskommission für Holstein, 1816 wurde er als Mitglied der Verfassungskommission nach Kopenhagen berufen. Als Anerkennung für seine dort erbrachten Leistungen wurde ihm kurz vor seiner Rückkehr nach Holstein die höchste Ehrbezeugung Dänemarks zuteil: Er erhielt den Elefantenorden.<sup>11</sup>

Auch wenn BASEDOW sehr wohl wußte, daß „die glückliche Fähigkeit des Schülers“ (BASEDOW 1752b, § 15), also VON QUALENS Begabung und Fleiß, eine wesentliche Voraussetzung für seinen Unterrichtserfolg gewesen war, konnte er doch als dessen Lehrer für sich beanspruchen, die Talente des kleinen JOSIAS schon dermaßen frühzeitig und auf eine so angenehme Weise befördert zu haben, daß sie sich aufs schönste entfalten durften. So sah es im übrigen auch der im Hause VON QUALEN verkehrende Hofkanzler und damit Regierungsoberhaupt von Holstein-Gottorf, JOHANNES VON PECHLIN, den BASEDOWS auf Borghorst erbrachte pädagogische Leistung so sehr beeindruckt hatte, daß er ihm noch gegen Ende des Jahres 1752 eine Stelle als königlich dänischer Professor an der Ritterakademie zu Sorö auf Seeland verschaffte (KOPITZSCH/OVERHOFF 2001, S. 188). Der pädagogische Freiraum, der BASEDOW dann in Sorö durch die bildungspolitisch ambitionierte dänische Regierung gewährt wurde, sollte in den 1750er Jahren entscheidend dazu beitragen, daß er sein Erziehungskonzept in Ruhe weiterentwickeln und – ergänzt um wichtige Verbesserungsvorschläge für einen modernen Religionsunterricht – zum europaweiten Durchbruch verhelfen konnte (OVERHOFF 2002).

Doch abgesehen von den Leistungen, die BASEDOW in den 1760er und 1770er Jahren noch auf dem Gebiet der Pädagogik erbringen sollte, bleibt weiter festzuhalten, daß schon seinem Erziehungsprogramm von 1752 ein unmittelbarer und außerordentlich nachhaltiger Erfolg beschieden war, und dies nicht nur mit Blick auf JOSIAS VON QUALENS Werdegang. Anfang des Jahres 1805 erbat sich nämlich JOHANN WOLFGANG VON GOETHE von dem kenntnisreichen Altphilologen und Philosophen FRIEDRICH AUGUST WOLF einen grundlegenden Aufsatz über den „Zustand der Philologie im allgemeinen in der ersten Hälfte des [achtzehnten] Jahrhunderts, als der Bildungszeit

---

11 JOSIAS VON QUALEN starb am 29. Oktober 1819 in Itzehoe. Eine Skizze seines Lebensweges findet sich in BOBÉ 1899.



Winckelmanns“ (GOETHE 1805a, S. 474). In diesem Aufsatz nun, den WOLF umgehend verfaßte und der dann als Teil der von GOETHE im Jahr 1805 herausgegebenen „Skizzen zu einer Schilderung Winckelmanns“ erschien (GOETHE 1805b), datierte der Alphilologe die Anfänge der natürlichen Lehrmethode des Lateinunterrichts in Deutschland auf das Jahr 1752, also das Jahr, in dem, wie WOLF ausdrücklich hervorhob, „die erste Basedowsche Ankündigung der *Inusitata et optima methodus erudiendae juventutis honestioris*“ erfolgte (WOLF 1805, S. 394).<sup>12</sup>

WOLF, der genauestens über die Entwicklung des Lateinunterrichts im 18. Jahrhundert instruiert war, hielt damit BASEDOWS Bemühungen um eine Reform des altsprachlichen Unterrichts für weitaus bedeutender und wirkungsmächtiger als die Anstrengungen seiner Vorgänger, die, wie REIMARUS oder SCHATZ, ja schon einige Jahre vor dem Erscheinen von BASEDOWS Schriften nahezu identische Verbesserungsvorschläge unterbreitet hatten. In gewisser Weise bestätigte WOLF damit BASEDOWS Einschätzung, daß die öffentliche Mitteilung einer erfolgreichen Erziehungspraxis auf ein interessiertes Publikum oftmals überzeugender und anregender wirkt, als die pädagogischen Theorien, die einem solchen Erziehungsexperiment notwendigerweise vorgearbeitet haben. Demnach hatten also tatsächlich erst BASEDOWS Erziehungsschriften von 1752 der ‚natürlichen Methode‘ des lateinischen Spracherwerbs in Deutschland zum Durchbruch verholfen.

Von allen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erschienenen Lehrbüchern der lateinischen Sprache, die BASEDOWS Grundsatz von der Anschauung als dem Fundament aller Bildung folgten, ist das vielleicht wichtigste JOHANN HEINRICH WALTHERS „Vorübungen zu angenehmer Erlernung der lateinischen Sprache“, das 1792 in Berlin veröffentlicht wurde (WALTHER 1792). Zugleich illustriert es auf eine besonders schöne und erhellende Weise das von BASEDOW bereits 1752 propagierte Erziehungsideal. Auf der Titelvignette dieses Buchs (Abb. 2), die von DANIEL NIKOLAUS CHODOWIECKI gestochen wurde, sieht man nämlich einen freundlichen jungen Lehrer mit einem lernbegierigen Schüler „durch Blumen=Gefilde, hin zu den sanften, fruchtreichen Höhen des angenehmen Latiens“ gehen (WALTHER 1792, S. IV). Unterwegs „benennt der Lehrer die Dinge, die die beiden sehen und denen sie begegnen mit lateinischen Namen“ (WORMSBÄCHER 1988, S. 162),

---

12 WOLF fand, daß diese Schrift BASEDOWS „wohl ein beiläufiges Andenken“ verdiene, wiewohl er selbst den natürlichen Lateinunterricht eher skeptisch beurteilte (WOLF 1988, S. 394).

bis der Schüler dann nach Beendigung dieses kurzweiligen Spaziergangs selbständig in der Lage sein wird, die „erquickende[n] Freuden“ (WALTHER 1792, S. IV) der lateinischen Sprache vollständig zu genießen.



Abb. 2: Daniel Nikolaus Chodowiecki: Titel-Vignette zu Walther's Vorübungen (Radierung, 1792)

Die Anmut, Zärtlichkeit und Intensität der auf CHODOWIECKIS Radierung dargestellten Unterrichtssituation verdeutlicht wohl besser als jeder kommentierende Text, worauf es auch BASEDOW bei der Vorstellung seines Erziehungsprogramms von 1752 ankam.

## 6 Fazit

Die unter Einbeziehung von bisher verschollen geglaubten oder unbeachtet gebliebenen Quellen vorgenommene Betrachtung des bereits 1752 vorgelegten pädagogischen Programms BASEDOWS hat gezeigt, daß dieser schon als Borghorster Hauslehrer ein umfassendes, in der Praxis erfolgreiches und zudem wegweisendes Erziehungskonzept vorlegen konnte, das eine ganz wesentliche Vorstufe seiner später noch weiter ausformulierten Erziehungslehre sein sollte. BASEDOW war somit schon zu Beginn der 1750er Jahre – also lange vor der Veröffentlichung von ROUSSEAUS „Emil“ – und nicht erst seit seiner 1768 veröffentlichten „Vorstellung an Menschenfreunde“ ein origi-

neller und erfolgreicher pädagogischer ‚Programmatiker‘, der zudem über wichtige pädagogische Reformbestrebungen seiner Zeit gut informiert war.<sup>13</sup>

Gerade seine Kontakte zu REIMARUS sowie seine guten Kenntnisse der von der Lateinischen Gesellschaft zu Jena herausgegebenen erziehungstheoretischen Schriften belegen, daß er sein pädagogisches Reformwerk eben nicht, wie oftmals behauptet wird, gänzlich „aus eigener Initiative“ (KERSTING 1992, S. 46) begann, sondern im Zusammenwirken und im fruchtbaren Gedankenaustausch mit einigen der führenden Latinisten seiner Zeit. Er war also keinesfalls ein spontan agierender Einzelkämpfer, sondern Fortführer und Weiterentwickler eines bereits im Gange befindlichen pädagogischen Reformprozesses.

Diese Feststellung, die BASEDOWs Stellung in der Geschichte des pädagogischen Denkens in gewisser Weise relativiert, schmälert jedoch keineswegs seine große Bedeutung als Pionier der Bildungsreform im 18. Jahrhundert. Immerhin bestand sein pädagogisches ‚Programm‘ doch in dem bahnbrechenden Versuch, vielversprechende theoretische Überlegungen zur Erziehungsreform entschlossen in die Praxis umzusetzen und somit als unterrichtstauglich zu erweisen. BASEDOWs pädagogische Experimentierfreudigkeit, seine Phantasie als Lehrer sowie seine ausgewiesene Fähigkeit, öffentlichkeitswirksam und erfolgreich für die von ihm als richtig erkannten pädagogischen Prinzipien werben zu können, zeichneten ihn demnach nicht erst während und nach der Gründungsphase des Philanthropinums in Dessau aus, sondern schon während seiner Zeit als Hauslehrer auf Borghorst.

Abschließend sei noch angemerkt, daß BASEDOWs pädagogische Pionierleistung auf Borghorst trotz seines großen Engagements und seiner Beharrlichkeit ohne die großzügige Unterstützung seines adligen Brotherren nicht möglich gewesen wäre. So wie BASEDOW ab 1771 vom jungen Fürsten LEOPOLD FRIEDRICH FRANZ VON ANHALT-DESSAU gefördert wurde, nachdem er zwischen 1753 und 1770 bereits die Protektion der wichtigsten Minister der dänischen Regierung, ADAM GOTTLÖB VON MOLTKE und JOHANN HARTWIG ERNST VON BERNSTORFF, erfahren hatte, gewährte ihm zuvor schon, zwischen 1749 und 1752, der aufgeklärte und liberale Freiherr JOSIAS

---

13 BASEDOWs bis in die 1750er Jahre zurückreichenden Anfänge als pädagogischer Programmatiker sowie die Entstehungsbedingungen der philanthropischen Erziehungsbewegung insgesamt werden derzeit von FRANKLIN KOPITZSCH (Bremen), JÜRGEN OVERHOFF und HANNO SCHMITT (beide Potsdam) in dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Projekt „Konstitutionsbedingungen der philanthropischen Pädagogik. Praxisfelder und Wirkung eines theologisch motivierten gesellschaftlichen Reformprogramms“ eingehend erforscht.

VON QUALEN den nötigen pädagogischen Freiraum. Auch unter diesem Aspekt läßt sich BASEDOWs Zeit auf Borghorst als Vorwegnahme einer in seiner Biographie später noch mehrfach wiederkehrenden politischen Konstellation verstehen und als Modellfall gelungener Erziehungsreform im 18. Jahrhundert deuten.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv der Freien und Hansestadt Hamburg (StaHa), Familie Reimarus, Hermann Samuel Reimarus A 23 Bd. 1, Briefe an H.S. Reimarus A-P, Unterakte: Briefe von Johann Bernhard Basedow an Hermann Samuel Reimarus, 1751–1758.

Landesarchiv Schleswig-Holstein, Schleswig (LAS), Abt. 399.1191, Nr. 13, Testament Josias von Qualens vom 25. Februar 1760 (beglaubigte Abschrift).

Landesarchiv Schleswig-Holstein, Schleswig (LAS), Abt. 399.1191, Nr. 10, Kaufvertrag des Gutes Borghorst aus dem Jahr 1736.

### Gedruckte Quellen

BASEDOW, J.B.: *Epistolae ad Michaelem Richeium* 2. Jo. Bern. Basedovi. Add. *Pueri nobilis octavum annum agentis Epistolis* 3. Non emendatis. Hamburg 1750.

DERS.: *Inusitata eademque optima honestioris iuventutis erudiendae methodus*. Kiel 1752 (a).

DERS.: *Kurze Nachricht, in wie ferne die Lehrart des Privat=Unterrichts, welche in meiner Disputation ... vorgeschlagen worden, wirklich ausgeübet sey, und was sie gewirket habe*. Hamburg 1752 (b).

DERS.: *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis*. Hamburg 1768.

DERS.: *Vita*. (1752) In: BASEDOW 1924, S. 7–9.

GOETHE, J.W.: *Briefe der Jahre 1786–1805*. In: *Goethes Briefe*. Bd. 2, hrsg. v. K.R. MANDELKOW. Hamburg 1964 (1805a).

DERS. (Hrsg.): *Winckelmann und sein Jahrhundert*. In: DERS.: *Sämtliche Werke*. Bd. 6.2., hrsg. v. K. RICHTER. München 1988, S. 195–401 (1805b).



- HALLBAUER, F.A. (Hrsg.): *Exercitationes Societatis Latinae quae Ienae est.* Bd. 1 (1741) und Bd. 2 (1743). Halle/Leipzig.
- REIMARUS, H.S.: *De optima ratione discendi docendique elementa linguae latinae Dissertatio.* (1743) In: SCHMIDT-BIGGEMANN 1994, S. 351–369.
- SCHATZ, J.J.: *De recta iuventutis institutione, eorumque moribus excolendis.* Straßburg 1730.
- DERS.: *Kurtze und vernunft-mäßige Anweisung zur Beredsamkeit.* Jena 1734.
- DERS.: *Dissertatio philologica de Latina Lingua ex sola cum Latine loquentibus consuetudine discenda.* In: HALLBAUER 1741, S. 102–120.
- Societatis Latinae [quae Ienae est] Leges* (1733). In: HALLBAUER 1741, abgedruckt im Anschluß an das Vorwort.
- QUALEN, J. v.: *Beschreibung eines Adelichen Guths in Holstein nebst einigen Betrachtungen.* o.O. 1760 (wiederabgedruckt in: DEGN, C./ LOHMEIER, D. [Hrsg.]: *Staatsdienst und Menschlichkeit. Studien zur Adelskultur des späten 18. Jahrhunderts in Schleswig-Holstein und Dänemark.* Neumünster 1980, S. 307–384).
- WALTHER, J.H.: *Vorübungen zu angenehmer Erlernung der lateinischen Sprache.* Berlin 1792.
- WOLF, F.A.: *Dritter Aufsatz der „Skizzen zu einer Schilderung Winckelmanns“.* In: GOETHE 1805b, S. 389–400.

## Literatur

- BASEDOW, A.: *Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Neue Beiträge, Ergänzungen und Berichtigungen zu seiner Lebensgeschichte.* Langensalza 1924.
- BOBÉ, L.: *Josias von Qualen.* In: *Dansk biographisk Lexikon, tillige omfattende Norge for Tidsrummet 1537–1814.* Bd. 13, hrsg. v. C.F. BRICKA. Kopenhagen 1899, S. 318–319.
- HERRMANN, U.: *Johann Bernhard Basedow (1724–1790).* In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik.* Bd. 1: *Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer.* 2., überarb. Aufl., München 1991, S. 141–146.
- LOHMEIER, D.: *Vorbemerkungen zu Josias von Qualen, Beschreibung eines Adelichen Guths in Holstein.* In: DERS./DEGN, C. (Hrsg.): *Staatsdienst und Menschlichkeit. Studien zur Adelskultur des späten 18. Jahrhunderts in Schleswig-Holstein und Dänemark.* Neumünster 1980, S. 299–306.
- KERSTING, CH.: *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert.* Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992.

- KOPITZSCH, F.: Grundzüge einer Sozialgeschichte der Aufklärung in Hamburg und Altona. 2., ergänzte Aufl., Hamburg 1990.
- DERS.: Hermann Samuel Reimarus als Gelehrter und Aufklärer in Hamburg. In: WALTER, W. (Hrsg.): Hermann Samuel Reimarus 1694–1768. Beiträge zur Reimarus-Renaissance in der Gegenwart. Göttingen 1998, S. 14–22.
- DERS./OVERHOFF, J.: Der deutsch-dänische Kulturaustausch im Bildungswesen (1746–1800). In: Das Achtzehnte Jahrhundert. Themenheft: Deutsch-dänischer Kulturtransfer im 18. Jahrhundert 25 (2001), 2, S. 184–196.
- MARWINSKI, F.: Johann Andreas Fabricius und die Jenaer gelehrten Gesellschaften des 18. Jahrhunderts. Jena 1989.
- OVERHOFF, J.: Johann Bernhard Basedows Frühschriften und die Anfänge der philanthropischen Pädagogik in Sorö (1753–1758). In: GÄRBER, J. (Hrsg.): „Die Stammutter aller guten Schulen“ – Studien zum Dessauer Philanthropinum und zum deutschen Philanthropismus. Tübingen 2002 (i. Dr.).
- QUALEN, H.H.: Geschichte der Familien Qualen und von Qualen. Kiel 1978.
- REBLE, A.: Leben und Werk Johann Bernhard Basedows. In: DERS. (Hrsg.): Johann Bernhard Basedow. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1965, S. 253–264.
- SCHMID, K.A.: Basedow als Hofmeister. In: DERS. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. Bd. 4,2, Stuttgart 1898, S. 35–56.
- SCHMIDT-BIGGEMANN, W.: Reimarus. In: Literaturlexikon. Autoren und Werke deutscher Sprache. Bd. 9, hrsg. v. W. KILLY. Gütersloh 1991, S. 351–352.
- DERS. (Hrsg.): Hermann Samuel Reimarus. Kleine gelehrte Schriften. Vorstufen zur Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes. Göttingen 1994.
- TIEMER, H.: Das Gut Borghorst mit den Familien von Qualen und Hamann als Besitzern. In: Jahrbuch der Heimatgemeinschaft des Kreises Eckernförde 27 (1969), S. 124–138.
- WORMSBÄCHER, E.: Daniel Nikolaus Chodowiecki. Erklärungen und Erläuterungen zu seinen Radierungen. Hannover 1988.
- ZAUNSTÖCK, H.: Sozietätslandschaft und Mitgliederstrukturen. Die mitteldeutschen Aufklärungsgesellschaften im 18. Jahrhundert. Tübingen 1999.

Anschrift des Autors:

Dr. Jürgen Overhoff,

Institut für Pädagogik der Universität Potsdam

Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Golm

E-Mail: [overhoff@rz.uni-potsdam.de](mailto:overhoff@rz.uni-potsdam.de)

# Ästhetik und philanthropische Erziehungslehre

## Zu den theoretischen und ideengeschichtlichen Grundlagen der Bildungstheorie Joachim Heinrich Campes

### 1 Zum Forschungskontext

Die Entstehungsbedingungen der philanthropischen Erziehungslehre haben in jüngster Zeit ein größeres Forschungsinteresse auf sich gezogen (vgl. auch OVERHOFF i.d.Bd.). Dabei standen vor allem die „Konstitutionsbedingungen der philanthropischen Pädagogik“ und damit die Praxisfelder und die Wirkungsgeschichte des Philanthropismus als „theologisch motiviertes Reformprogramm“, wie dieses von JOHANN BERNHARD BASEDOW (1734–1790) entwickelt worden ist, im Mittelpunkt.<sup>1</sup> Ungeachtet der noch nicht publizierten Forschungsergebnisse aus diesem Forschungskontext, untersucht der vorliegende Aufsatz einen ergänzenden, thematisch wie zeitlich weiten wirkungsgeschichtlichen Erklärungszusammenhang zu den theoretischen und ideengeschichtlichen Grundlagen der philanthropischen Bildungstheorie. Diese Analyse erfolgt insbesondere auf der Grundlage von bisher in der Forschung lediglich erwähnten, aber nicht weiter analysierten archivalischen Quellen von der Hand JOACHIM HEINRICH CAMPE (1746–1818)<sup>2</sup>, dessen

- 
- 1 Die Ergebnisse des von FRANKLIN KOPITZSCH (Universität Bremen) und HANNO SCHMITT (Universität Potsdam) betreuten DFG-Projektes werden von JÜRGEN OVERHOFF demnächst unter folgendem Titel publiziert: Die Frühgeschichte des Philanthropismus von 1715 bis 1771. Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines theologisch motivierten gesellschaftlichen Reformprogramms.
  - 2 Es handelt sich dabei um zwei Vorlesungsnachschriften von der Hand CAMPE: 1. JOHANN AUGUST NÖSSELT: *Institutio theologiae moralis*. Halle 1768, 157 Sn. Das Originalmanuskript befand sich im Vieweg-Verlagsarchiv (Wiesbaden), ist aber mittlerweile verschollen. Eine vollständige Kopie befindet sich im Besitz von H. SCHMITT (vgl. auch SCHMITT 2001). 2. CHRISTIAN ADOLF KLOTZ: *Historia literaria historiae, oratoriae, poesis atque philosophiae*. Halle 1768, 135 Sn. Diese Vorlesungsnachschrift befindet sich als Dauerleihgabe der Familie Himstedt in der Herzog August Bibliothek (Wolfenbüttel).

Dissertation (CAMPE 1768) sowie einer weiteren früh gedruckten Schrift (DERS. 1774).

Die herausragende Quelle zum Verständnis der philanthropischen Bildungstheorie und Erziehungslehre in ihrer *entwickeltsten* Form ist selbstverständlich die von CAMPE ab 1785 herausgegebene 16bändige *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (CAMPE 1785–1792). CHRISTA KERSTING hat in einer beeindruckenden Forschungsleistung diese Erziehungsenzyklopädie des Philanthropismus als zentrale Quelle für die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert (KERSTING 1992) im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft analysiert. Dabei konnte sich KERSTING nur zum Teil auf die nunmehr erschlossenen Quellen zu CAMPEs Leben und Werk stützen. Der vorliegende Aufsatz hat vor allem zum Ziel, einzelne wesentliche, bereits in CAMPEs Studienzeit und am Beginn seiner schriftstellerischen Tätigkeit sichtbar werdende Grundlagen der philanthropischen Bildungstheorie und Erziehungslehre herauszuarbeiten. Die dabei von CAMPE in Opposition zur herrschenden neologischen Moralthologie entwickelten Bezüge zur ästhetischen und rhetorischen Diskussion werden in ihrer Bedeutung für den Philanthropismus hier erstmals vorgestellt.<sup>3</sup>

## 2 Zum biographischen Kontext

CAMPE begann sein für einen Studenten kleinbürgerlicher Herkunft auf der Hand liegendes Theologiestudium 1765 an der Universität Helmstedt (SCHMITT 1996a). Für das an produktiven Wandlungen reiche Leben und für das pädagogische Opus CAMPES wurde das Zusammentreffen mit dem einflußreichen Vertreter der theologischen Neologie WILHELM ABRAHAM TELLER (1734–1804) wichtig. Der nach studentischem Zeugnis mit Begeisterung sprechende TELLER hielt u.a. im Sommersemester 1766 eine kirchengeschichtliche Vorlesung, in der er über Päpste, deren „schreckliche Ausschreitungen und liederliches Leben“ sowie ausführlich über die Ketzerbewegungen (u.a. Manichäer, Albigenser, Waldenser, Böhmisches Brüder) und deren bru-

---

3 Die in diesem Aufsatz entwickelten neuen Forschungsthesen sowie deren Einordnung in die europäischen ideengeschichtlichen Traditionen stammen ausschließlich von RITA CASALE, dies gilt auch für die Übersetzung der lateinischen Texte u.a. (CAMPE 1768).



tale Ausrottung berichtet hat.<sup>4</sup> In der Helmstedter Studienzeit wurden auch die Grundlagen für CAMPES sprachschöpferisches und politisches Interesse gelegt. Besonders wichtig wurde aber zunächst CAMPES Sympathie für seinen akademischen Lehrer TELLER und dessen freisinnig-aufgeklärte Theologie in der universitären Öffentlichkeit. CAMPE berichtet darüber rückblickend in seinem Tagebuch:

„Als ich vor fünfzig Jahren zu Helmstädt mich der Gottesgelehrtheit befleiß, wurde ich mit dem würdigen Teller [am rechten Rand mit anderer Tinte: meinem einzigen Führer] zugleich verketzert. Diese Verketzerung war kein Spaß; denn ich verlor dafür ein von der Landschaft mir verliehenes Stipendium von 100 rthl., 'weil, wie verehrliche Landschaft mir schreiben ließ, man nicht gemeint wäre, die Wohlthaten des Vaterlandes an einen leichtsinnigen Jüngling zu verschwenden, der von verrufenen Irrlehren sich zum Irrglauben verführen liesse'. Dieses Stipendium war damals mein Alles; und ich hatte es erste ein Vierteljahr genossen.“<sup>5</sup>

In dieser Situation mußte CAMPE notgedrungen die Universität Helmstedt verlassen. Auf Anraten von TELLER beendete er sein Studium, wie eine Reihe anderer führender Philanthropen seiner Generation, an der theologischen Fakultät der Universität Halle.<sup>6</sup> Die Einschreibung in das Matrikelbuch erfolgte am 27. April 1768. Bereits am 22. Dezember 1768 bestand CAMPE bei dem Professor der „Beredsamkeit und Weltweisheit“ CHRISTIAN ADOLF KLOTZ (1738–1771) seine Disputation.

Während dieses kurzen Abschlußstudiums an der Universität Halle hat CAMPE nachweislich zwei Vorlesungen besucht, die für sein Verständnis des philanthropischen Erziehungsprogramms und der darin enthaltenen Bildungstheorie einen hohen Erklärungswert beanspruchen können. In der moral-theologischen Vorlesung (NÖSSELT 1768) von JOHANN AUGUST NÖSSELT

4 Vorlesungsnachschrift von der Hand CAMPES: S.V.D. Telleri in historian N.T. ecclesiasticam Baumgartenii. Helmstedt 1766, 166 Sn.

5 Das bei LEYSER (1896, Bd. 1, S. 12) zitierte „Tagebuch“ CAMPES wurde im August 1989 vom Ltd. Museumsdirektor des Braunschweigischen Landesmuseums GERD BIEGEL wiederaufgefunden (vgl. Braunschweigische Zeitung v. 16.8.1989). Die mir freundlicherweise von Herrn BIEGEL ermöglichte Einsicht in das von 1801 bis 1809 sporadisch geschriebene Tagebuch ergab, daß die von LEYSER zitierte Textpassage am 21. Januar 1809 geschrieben worden ist. Einen Tag vorher war CAMPE die Ehrendoktorwürde der Universität Helmstedt verliehen worden. Das Zitat findet man in der Handschrift auf S. 153.

6 Von den heute zuweilen noch genannten Pädagogen der Spätaufklärung haben in Halle studiert: JOHANN CHRISTOPH GUTS-MUTHS (1759–1839), JOHANN GOTTFRIED GEIBLER (1726–1800), PHILIPP JULIUS LIEBERKÜHN (1754–1788) und JOHANN STUVE (1752–1793).

(1743–1807)<sup>7</sup> wurde CAMPE nämlich mit zwei für die Erziehungstheorie des Philanthropismus wichtigen Schlüsselfragen konfrontiert:

1. „Was muß ich tun, wenn ich durch das, was in meiner Gewalt steht und durch freie Handlungen mein Glück befördern will?“
2. „Weil auch viele gute und schädliche Umstände nicht in meiner Gewalt sind ..., was müsste ich wohl in Absicht auf diese thun, um, wo es möglich ist, auch diese zu lenken und zu gebrauchen?“ (NÖSSELT 1768, S. 3)

In der zweiten Vorlesung *Historia literaria historiae, oratoriae, poesis atque philosophiae* von KLOTZ (1768) wurde zum einen der Ursprung der Wissenschaften, deren Fortgang und mögliche Entwicklung behandelt. Im zweiten Teil geht es um die verschiedenen Gattungen der Gelehrtengeschichte. Insgesamt will die *historia literaria* die europäische Geschichte der rhetorischen Traditionen vorstellen, wobei diese auf dem Hintergrund der gerade entstehenden Disziplin der *Ästhetik* gedeutet wird.

Im nachfolgenden Kapitel werden beide von CAMPE gehörte Vorlesungen in ihrer Beziehung zur philanthropischen Erziehungs- und Bildungstheorie referiert und gedeutet.

### 3 Von der Tugend in der „Theologia moralis“ zur Ästhetisierung der Sinne

Die von JOHANN AUGUST NÖSSELT 1768 u.a. von dem Studenten CAMPE gehörte Vorlesung ist beispielhaft für die durch die Aufklärung beeinflusste zeittypische Glückseligkeits- und Tugendlehre an der theologischen Fakultät der Universität Halle. Ziel aller menschlichen Handlungen ist für NÖSSELT Glückseligkeit. Die Aufgabe der Moralthologie ist es, den Weg, wie Menschen glücklich werden können, zu beschreiben. Nur die Vernunft kann den Menschen zur Glückseligkeit führen: „Ich kann ... nicht glücklich werden, ohne selbst zu denken und zu wählen, meine Vernunft überall zu gebrauchen und die Beförderung des allgemeinen Besten zu meinem Augenmerk zu machen“ (NÖSSELT 1768, S. 4). NÖSSELT schließt aus, daß die Nachahmung von anderen Menschen helfen kann, glücklich zu werden. Obwohl die Menschen

---

7 JOHANN AUGUST NÖSSELT studierte in Halle, habilitierte sich 1757 und wurde 1764 Professor der Theologie an der dortigen Universität. Bibliographische Hinweise zu NÖSSELT und über die Hallenser theologische Fakultät im 18. Jahrhundert sind enthalten in SCHMITT 2002, S. 6, S. 8–10.

einen großen Trieb zum Nachahmen haben, kann die Nachahmung keinen sicheren Erfolg garantieren. Das Gelingen der Nachahmung würde voraussetzen, daß man von dem positiven Charakter des Vorbilds immer ganz gewiß ist. Auch die Sinne können nach NÖSSELT nicht als Quelle der Glückseligkeit betrachtet werden. Das sinnliche Vergnügen dauert zu kurz. Glücklich wird der Mensch u.a., wenn er der Vernunft gehorcht. Sie ist eine der zwei Hauptquellen, aus denen der Mensch schöpfen soll, um die Pflichten zu erkennen, die er erfüllen muß. Die zweite Quelle, aus der die Menschen schöpfen sollen, ist die heilige Schrift, die als Erweiterung der menschlichen natürlichen Einsichten betrachtet wird.

Der universelle Charakter der Glückseligkeitslehre impliziert, daß die zwei Hauptquellen, die als Bezugspunkt gelten, allgemeine Gültigkeit haben. Vernunft und heilige Schriften schreiben die Pflichten vor, nach denen sich der glückliche Mensch verhalten soll (zur Theologie der Aufklärung ANER 1929; SPARN 1985, S. 18–57). Der Mensch, der seine Pflichten erfüllt, ist tugendhaft. Die Erkenntnis der Pflichten ist die notwendige Bedingung für ein tugendhaftes Handeln. Solche Erkenntnis ist von einem *angeborenen moralischen Gefühl* ermöglicht. Bei der Definition des moralischen Gefühls bezieht sich NÖSSELT auf die Gefühlsethik von HUTCHESON (1725) und auf den „gesunden Theismus“ (KONDYLIS 1981, S. 381–420) von SHAFTESBURY (1711): „Das moralische Gefühl besteht in einem angebohrten Vermögen so gleich ohne Nachdenken zu empfinden, ob diese und jene Handlung moralisch gut oder böse sey“ (NÖSSELT 1768, S. 24). Das moralische Gefühl und die folgende Erkenntnis der Pflichten sind die *conditio sine qua non*, um die Glückseligkeit zu erreichen, aber sie allein reichen nicht. Dazu ist die Erwerbung von bestimmten Fertigkeiten notwendig. „Tugendhaft ist derjenige, der eine Fertigkeit oder ‚herrschende Neigung‘ besitzt, alle seine Pflichten zu erfüllen“ (ebd., S. 40). Die Tugend besteht insbesondere in der Erwerbung der Fertigkeit, die erlaubt, gegen das natürliche Verderben des Menschen zu kämpfen. Die *humana corruptio* ist die ständige Gefahr, der der Mensch durch die verführerische Gewalt seiner Sinne ausgesetzt ist. Körper und Sinn sollen unter Kontrolle gehalten werden, um zuerst tugendhaft und dann glücklich zu sein, „weil der Körper einen großen Einfluß auf die Seele sonderlich auf die Einbildungskraft hat und diese die Hauptquelle von Zweifeln ist: so Sorge gehörig für die Gesundheit des Körpers und suche die Einbildungskraft aufs möglichst zu bessern und in Schranken zu halten“ (ebd., S. 75). Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Die Trennung zwischen Vernunft und Sinnlichkeit und die Harmonie zwischen Vernunft und Offenbarung

gelten als Voraussetzungen des Tugendbegriffs, den der Neologe NÖSSELT in seiner moralischen Theologie entwickelt.

Die von CAMPES Hands ebenfalls überlieferte Vorlesungsnachschrift aus dem Jahr 1768 von CHRISTIAN ADOLF KLOTZ (1768) scheint auf den ersten Blick mit der von NÖSSELT behandelten Tugendfrage kaum etwas zu tun zu haben. Dieser Umstand korrespondiert mit der Tatsache, daß KLOTZ zur Erklärung der philanthropischen Bildungstheorie in der Forschung bisher noch nicht einmal Erwähnung gefunden hat. Dagegen wurde die theologische Tradition, in der CAMPES Erziehungslehre steht, bisher immer wieder hervorgehoben (SCHMITT 1996b, S. 15). Niemand hat sich gefragt, warum CAMPE KLOTZ als Doktorvater gewählt hat. Eine von der grauen Eminenz der theologischen Fakultät der Universität Halle, JOHANN SALOMON SEMLER, betreute Dissertation hätte vordergründig näher gelegen.<sup>8</sup> CAMPE hat aber nicht nur bei KLOTZ seine Dissertation (CAMPE 1768) geschrieben, er hat sich in dieser Schrift auch für ein Thema der rhetorischen Tradition entschieden. Es ging um die Macht der Gewohnheit, deren negative Wirkungen CAMPE ohne Zweifel auf einer theologischen Ebene hätte betrachten können.<sup>9</sup>

Wesentliche Grundgedanken und Fragen von CAMPES Dissertation wurden schon durch die bei KLOTZ gehörte Vorlesung (KLOTZ 1768) nahegebracht. Dieser Zusammenhang wird in der Folge etwas ausführlicher referiert. Bei seiner Deutung der europäischen Geschichte der rhetorischen Tradition<sup>10</sup> geht KLOTZ von einer Kontinuität zwischen rhetorischer Tradition und Ästhetik aus, die er beginnend bei ARISTOTELES bis ins 18. Jahrhundert vorstellt. Noch wichtiger ist für KLOTZ aber die Theorie des Genies. Im zweiten Kapitel des ersten Teils („Wie man die gelehrte Geschichte zu erlernen habe?“) betrachtet KLOTZ die Notwendigkeit eines Studiums der Seele und des Genies des Schriftstellers, um die *historia literaria* verstehen zu können. Der Begriff des Genies, der zentral in der modernen Ästhetik der Subjektivität ist (KANT 1790, § 46–48;

---

8 CAMPE hat bei SEMLER 1768 die Vorlesung *Historiam ecclesiasticam* gehört. Die Nachschrift von CAMPES Hand ist im Original verschollen. Eine Kopie befindet sich im Besitz von H. SCHMITT.

9 Bedeutend in dieser Hinsicht ist der theologische Verdacht bei AUGUSTINUS gegen die Gewohnheit des Fleisches (*Confessiones*, VIII, 5).

10 KLOTZ bezieht sich in seiner Vorlesung auf Werke, die auf griechisch, lateinisch, italienisch, französisch, englisch, deutsch, spanisch, portugiesisch und niederländisch geschrieben waren. Es gibt auch einige Hinweise auf die literarische Produktion aus Polen, Böhmen, Dänemark, Schweden und Ungarn.



GADAMER 1960), wird anhand der Definitionen von DUBOS<sup>11</sup>, SULZER<sup>12</sup>, WIELAND<sup>13</sup> und BAUMGARTEN<sup>14</sup> herausgearbeitet. Das Genie ist eine Kraft der Natur, die die Geschichte prägt, indem sie durch das Werk etwas schöpft, das zugleich Ausdruck und Gestaltung der Zeit ist.

Die moderne Theorie des Genies wird von KLOTZ als Geschichte der genialen Produktion verstanden, in die rhetorische Traditionen eingebettet sind. Die Bedeutung der Kritik wird in dem zentralen Kapitel<sup>15</sup> thematisiert, das sich mit der Geschichte der schönen Künste beschäftigt: „Das Wesen der schönen Künste besteht in dem Vergnügen und der Beschäftigung der Einbildungskraft und des Herzens“ (KLOTZ 1768, S. 102 ). In der Betrachtung der Geschichte der schönen Künste als Kritik wird zunächst die Sachkritik von der Wortkritik<sup>16</sup> unterschieden. Danach wird gezeigt, daß es eine lange Phase der Wortkritik in der Geschichte der schönen Künste gegeben hat. Schließlich wird die Entwicklung der Wortkritik zur Sachkritik erläutert (ebd., S. 115–121).

Gegenstand der Sachkritik ist die „Abstrahierung“ der Regel der Schönheit, die mit der *Poetik* und der *Rhetorik* von ARISTOTELES angefangen habe und die von CICERO, QUINTILIANUS und HORAZ weiterverfolgt worden sei. Später habe sich diese Tradition in der Moderne mit dem französischen Klassizismus<sup>17</sup> und mit der philosophischen Ästhetik von BAUMGARTEN und

- 
- 11 Unter Genie wird von DUBOS verstanden „die Geschicklichkeit, welche ein Mensch von der Natur empfangen hat, gewisse Dinge gut und leicht zu verrichten, die von andern, wenn sie sich auch viel Mühe geben, sehr schlecht gemacht werden“ (KLOTZ 1768, S. 6).
  - 12 „Genie nach dem Sulzer ist das Vermögen, sich aller erkennenden Seelenkräfte mit Leichtigkeit und Geschicklichkeit zu bedienen“ (ebd., S. 6).
  - 13 „Wieland beschreibt das Genie durch sonderbare und ungemaine Geister, welche über die übrigen Menschen erhaben sind“ (ebd.).
  - 14 KLOTZ weist auf den § 648 der *Metaphysik* von BAUMGARTEN (1750) hin.
  - 15 Die Bedeutung des Kapitels innerhalb der Ökonomie der Vorlesung läßt sich u.a. aus seiner Länge ablesen. Das Manuskript der Vorlesung besteht aus 284 Seiten, das Kapitel über die Geschichte der schönen Künste nimmt circa die Hälfte (S. 102–250) davon ein.
  - 16 Die Wortkritik ist die Korrektur der Fehler, die die alten Schriften enthalten, weil man die Bücher von nicht qualifizierten Leute abschreiben lassen mußte. Die Länder, die eine große Bedeutung für die Wortkritik gehabt haben, sind Italien und die Niederlande. In Italien kann man die Wortkritiker von den Protagonisten der Geschichte der schönen Künste kaum unterscheiden. Von den Italienern werden von KLOTZ LEONARDUS ARENTINUS, PETRARCA, ANGELUS POLITIANUS, LAURENTIUS VALLA, DOMITIUS CALDERINUS und PETRUS BEMBUS erwähnt.
  - 17 KLOTZ weist insbesondere auf DUBOS und BOILEAU hin. Zum französischen Klassizismus vgl. CASSIRER 1932, S. 368 f.

MEIER (SCHNEIDER 1996; SCHEER 1997) weiterentwickelt. *Elements of Criticism* (1762) von HENRY HOME, *Theorie der schönen Künste und Wissenschaften* (1767) von F.J. RIEDEL, die *Philosophischen Schriften* (1761, insbesondere die *Briefe über die Empfindungen*) von MOSES MENDELSSOHN und die Theorie der angenehmen und unangenehmen Empfindung von SULZER (SULZER 1763) haben diese rhetorische Tradition aufgenommen, indem sie die Kritik mit der Moral und die schönen Künste mit der Tugend durch die Analyse der angenehmen Empfindungen in Zusammenhang gebracht haben.

Dank der Vorlesung von KLOTZ kam CAMPE in Kontakt mit einer rhetorischen Tradition, in der Moral und Tugend in den Kontext der Überlegungen über die angenehmen und nützlichen Wirkungen der schönen Künste gestellt wurden. Demzufolge ermöglichen angenehme Empfindungen die Kultivierung der Sinnlichkeit. Das schien aber nur möglich, wenn die Kultivierung der Sinnlichkeit Tugend befördern und dadurch eine „tugendhafte Gewohnheit“ stabilisiert werden konnte.

#### 4 Die Macht der Gewohnheit in Campes Dissertation

CAMPES Zugehörigkeit zur rhetorischen Tradition, die Klotz in seiner Vorlesung ausführlich vorgestellt hatte, ist durch seine Dissertation (CAMPE 1768) eindeutig belegbar. Es handelt sich um die aristotelische Tradition<sup>18</sup>, deren wichtige Vertreter CAMPE zufolge HORAZ, CICERO, N. BOILEAU, RIEDEL<sup>19</sup>, MENDELSSOHN (1761) und HOME sind. CAMPE beginnt seine Dissertation mit

---

18 Wie schon KLOTZ in seiner Vorlesung erläutert hatte, war VIRGIL auch für CAMPE in einer gewissen Hinsicht einer der Vorgänger der rhetorischen Tradition, die mit ARISTOTELES ihren kanonischen Anfang genommen habe. Für die Rekonstruktion des Aristotelismus, der für CAMPES Bildungskonzepte von Bedeutung ist (vgl. die Analyse über den Begriff der zweiten Natur bei CAMPE in CASALE 2002).

19 RIEDEL 1767. Nicht zu unterschätzen ist der Einfluß auf CAMPE von RIEDEL, der sein Buch u.a. KLOTZ widmet. Das Buch von RIEDEL ist ein Kompendium, das zum Ziel hat, die Jugend mit den schönen Wissenschaften bekannter zu machen und ihrem Geschmack eine erste Richtung zu geben. RIEDELS Abhandlung ist für die CAMPE-Forschung sehr interessant, weil es darin zahlreiche Hinweise auf die deutsche Rezeption von HOME gibt. Er selbst definiert sich als Homianer. Dazu kommt, daß dieses Kompendium eine bestimmte ästhetische (aristotelische) Tradition CAMPE zur Verfügung stellt. RIEDEL bietet mit seiner Abhandlung einen Überblick über die Ästhetik u.a. von ARISTOTELES, HORAZ, QUINTILIAN, LONGIN, BOILEAU, DUBOS, BATTEAUX, HOME, BODMER, BREITINGER, BAUMGARTEN, RAMLER, LESSING, WINCKELMANN und KLOTZ.

einem Lob der „*historia literaria*“, der Gelehrsamkeit. Insbesondere wird die Rhetorik hochgeschätzt, die sich mit den menschlichen Affekten beschäftigt. CAMPE bezieht sich auf jene Kritik („*ars critica*“), die für jeden Leser eine unerschöpfliche Quelle für das Nachdenken über sich selbst und Fundament einer der Aufklärung verpflichtenden Erziehung sei. Wie schon in der Vorlesung von KLOTZ sind auch in der Dissertation von CAMPE MENDELSSOHN, RIEDEL und HOME rezipiert. CAMPE konzentriert seine Auseinandersetzung insbesondere auf HOME und dessen Ausführungen über die Macht der Gewohnheit.<sup>20</sup> Mit seiner Analyse der Entstehungsprozesse der Gewohnheit hat HOME einen der subtileren Mechanismen des menschlichen Verhaltens entziffert. Es geht um eine Menschenkenntnis, die versucht, die menschlichen Handlungen vorherzusehen, um sie zu regieren. Nur die Gewohnheit erlaubt dem Menschen seine Leidenschaften zu gebrauchen: „Daß die Macht der Gewohnheit eine glückliche Anstalt zu unserm Besten sey, muß jeder einräumen, der bedenkt, daß unsre eigentliche Bestimmung die Arbeit, und das Vergnügen nur unsre Erholung ist“ (HOME, dt. Leipzig 1763, 2. Bd., S. 113).

Es sind zwei Fragen, die HOME ins Zentrum seiner Argumentation über die Gewohnheit gestellt hat und die den Kern der Dissertation von CAMPE darstellen:

1. „Woran liegt es, dass die Gewohnheit im allgemeinen großen Einfluss auf uns hat?“<sup>21</sup>
2. „Welches ist der Grund dafür, dass unsere Seele infolge häufigen Gebrauchs einer Sache und nachdem sie sich an sie gewöhnt hat, sich einmal ihr stark zu – und einander mal sich vehementer von derselben abwendet?“<sup>22</sup>

Die erste Frage betrifft den Grund, warum die Gewohnheit auf den Menschen Einfluß hat. Nur die Zergliederung der Elemente, in denen eine Gewohnheit besteht, kann für CAMPE eine Antwort auf diese Frage geben. Solche Elemente sind unter den Empfindungen zu suchen. Nun sind diese Empfindungen zweierlei Art: die angenehme und die unangenehme. Die angenehmen Empfindungen bewirken eine Wiederholung derselben Tätigkeit. Sie sind der Motor, der die Formation der Gewohnheiten motiviert. Die Wiederholung

---

20 Wie im Titel und Untertitel der Dissertation deutlich ausgedrückt ist (*Nonnulla de vi consuetudinis. Quaestionibus hominianis addita*), wollte CAMPE mit dieser Schrift einen Kommentar zu HOME bezüglich der Macht der Gewohnheit geben.

21 „Qui fit, ut generatim tantum in nos valeat consuetudo?“ (CAMPE 1768, S. 7).

22 „Quae est ratio, cur, frequenti usu atque consuetudine alicuius rei intercedente, anima nostra nunc magis versus eam se inclinet, nunc vehementius eandem aversetur?“ (ebd.).

von Tätigkeiten, die von angenehmen Empfindungen begleitet sind, werden als „Gewohnheit“ oder „Fertigkeit“ habitualisiert.<sup>23</sup> Mit Fertigkeit wird von CAMPE die Kraft (*vis*) und die Macht (*vis*) der Gewohnheit erklärt, die sich auf einer aktiven und auf einer passiven Ebene registrieren lassen. Man ist meistens aktiv bei den Gewohnheiten bzw. Fertigkeiten, die mit dem Körper zu tun haben. Die Bewegung wird bei den physischen Übungen durch eine Geschicklichkeit erleichtert, die nur durch den Erwerb von Fertigkeiten ermöglicht ist, von denen man bewußt profitiert. Dagegen ist man bei psychischen Zuständen eher passiv. Man kann die wachsende Lust oder die Langweile, die von der Wiederholung einer Tätigkeit entstehen, überhaupt nicht steuern.

CAMPE unterscheidet zwei Klassen von Gewohnheiten<sup>24</sup>: die Gewohnheiten, die von Anfang an Vergnügen machen, und die Gewohnheiten, die von immer wachsendem Vergnügen begleitet werden. Die Erklärung dieser Differenzierung führt zur zweiten Frage, die CAMPE als zentral für seine Überlegungen ansieht:

„Welches ist der Grund dafür, dass unsere Seele infolge häufigen Gebrauchs einer Sache und nachdem sie sich an sie gewöhnt hat, sich einmal ihr stark zu – und einander mal sich vehemente von derselben abwendet?“ (CAMPE 1768, S. 7)

Auch auf diese zweite Frage kann man nur dank des Bezugs auf die angenehmen Empfindungen antworten. Der Mensch ist vom Angenehmen angezogen und vom Unangenehmen abgestoßen. Wenn er eine langweilige Tätigkeit ausübt, dann richtet sich seine Aufmerksamkeit auf etwas Neues. Die Wiederholung der mit Lust begleiteten Tätigkeit führt nach einer längeren Zeit zur Entstehung einer Gewohnheit. Jedenfalls gibt es Beschäftigungen, die nur mit der Zeit angenehm werden. Das hat zur Folge, daß es, neben den erwähnten zwei Klassen von Gewohnheiten<sup>25</sup>, einen dritten Fall gibt: die

23 CAMPE benutzt Fertigkeit und Gewohnheit ohne zu unterscheiden. Um konsequent zu sein, hätte CAMPE Fertigkeit (*habitus*) von Gewohnheit (*consuetudo*) differenzieren sollen. In der Tat benutzt er die Doppeldeutigkeit des englischen Worts „habit“, und unter dem lateinischen Wort *habitus* meint er einmal „Gewohnheit“, andermal „Fertigkeit“.

24 Bei dieser Unterscheidung bezieht sich CAMPE auf MENDELSSOHNs Argumentation. Dieser folgt genau dem platonischen Modell: 1. das schlechterdings Angenehme; 2. das schlechterdings Unangenehme; 3. das Angenehme, das in der Folge unangenehm wird; 4. das Unangenehme, das in der Folge angenehm wird (MENDELSSOHN 1761, S. 45; PLATON, Protagoras, 356b).

25 Die Gewohnheit, die von Anfang an Vergnügen machen, und die Gewohnheiten, die von immer wachsendem Vergnügen begleitet werden.



Gewohnheiten, die erst mit der Zeit angenehm werden. Für CAMPE gibt es keine Tätigkeit, die in sich nicht etwas Positives hat.<sup>26</sup> Man könnte sagen, daß die Wiederholung bei CAMPE in der Lage ist, alles zu naturalisieren, alles angenehm zu machen. Die Wiederholung neutralisiert jede Fremdheit einer neuen Beschäftigung. Es kann also passieren, daß etwas Unangenehmes im Laufe der Zeit als angenehm erfahren wird. Bei der Einschätzung des Angenehmen spielen zukünftige Vorteile eine entscheidende Rolle.<sup>27</sup> Aus diesen Prämissen folgert CAMPE zwei praktische Regeln: Nach der ersten wird empfohlen, die Zeit als Kriterium für die Einschätzung des Angenehmen abzuwarten. Nur die Zeit kann entscheiden, ob etwas wirklich vorteilhaft ist. So dann wird vorgeschlagen, sich nach dem bereits Bekannten, wie bei einer Freundschaft, zu entscheiden.<sup>28</sup>

Mit seiner Dissertation expliziert CAMPE diesen Zusammenhang zwischen rhetorischer Tradition und Moral, den KLOTZ in seiner Vorlesung eingeführt hatte. *Moral wird zur Lehre eines gestuften Gebrauchs der Lust*. Die pädagogische Aufgabe, der sich die Philanthropen angenommen haben, besteht darin, die Empfindung der Lust zu gestalten. Indem CAMPE mit der Zweideutigkeit des lateinischen Wortes „vis“ spielt, einmal verstanden als Macht, ein andermal als Kraft, gelingt es ihm, den positiven Einfluß der Gewohnheiten auf die Bildung der angenehmen Empfindungen deutlich zu machen.

---

26 CAMPE wird einige Jahre später im *Philosophischen Commentar* schreiben: „Keine Sache, sie mag noch so schlimm seyn, keine Lebensart, sie mag uns so beschwerlich scheinen, keine Arbeit, sie mag uns anfangs noch so sauer werden; ist nach einer glücklichen Einrichtung der Dinge, durchaus unvollkommen, durchaus beschwerlich, durchaus unerträglich. Jede, noch so schlimme Sache, hat auch ihre gute Seite, jeder noch so beschwerliche Zustand, hat seine Annehmlichkeiten. Diese Bemerkung macht es uns begreiflich, wie eine unangenehme Sache durch Uebung und Gewohnheit uns bald erträglich, bald sogar angenehm werden könne“ (CAMPE 1774, S. 111).

27 Um seine These zu unterstützen, verweist CAMPE auf die Hauptvertreter der rhetorischen Tradition, HORAZ und BOILEAU.

28 CAMPE bezieht sich implizit aber deutlich auf CICERO: „Je älter eine Freundschaft ist, um so mehr soll man sie schätzen – wie die Weine – die eine lange Lagerung hinter sich haben“ („veterina quaeque, ut ea vina, quae vetustatem ferunt, esse debeat suavissima“) (CICERO: Laelius de amicitia, S. 183 f.).

## 5 Tugend als Gewohnheit im „Philosophischen Commentar“

Acht Jahre nach seiner Dissertation erörtert CAMPE in der Schrift *Philosophischer Commentar* (1774) erneut das Thema Gewohnheit. Diese Schrift hat unter verschiedenen Aspekten große Ähnlichkeit mit der Dissertation. Es handelt sich noch einmal um einen Kommentar über PLUTARCHS Motto: „Die Tugend ist eine lange Gewohnheit“. Man kann im *Philosophischen Commentar* die Argumentation, die Beispiele und oft sogar die Formulierungen der Dissertation deutlich wieder erkennen. Dabei könnte man den Eindruck bekommen, daß die Schrift eine erweiterte deutsche Fassung der lateinischen Dissertation ist. Aber diese Interpretation trifft die Sache nur teilweise. Im *Philosophischen Commentar* verbindet CAMPE die Analyse der Gewohnheit mit einem Element, das in der Dissertation noch nicht betrachtet wurde: Die *moralische Bedeutung der Gewohnheit* wird anhand ihrer Rolle für die Tugend erörtert. Mit dem Begriff der Tugend zieht CAMPE in dieser Schrift bildungstheoretische Aspekte in die Betrachtung ein, die in der Dissertation höchstens implizit angedeutet wurden. Die Funktion der Gewohnheit für die Tugend wird angesichts der Möglichkeit diskutiert, sie durch Übungen zu vermitteln. Mit der Verbindung von Tugend und Gewohnheit durch Übungen distanziert sich CAMPE klar von NÖSSELTs moraltheologischer Sichtweise (s. Abschnitt 3). Tugend wird jetzt eindeutig innerhalb der aristotelischen Tradition interpretiert. Dementsprechend ist Tugend zum Zweck der Glückseligkeit gedacht und sie ist auch nicht durch Erfüllung von Pflichten zu erwerben. Ein direkter Ausgangspunkt CAMPES ist PLUTARCHS Tugendlehre (PLUTARCH 1948).

Mit PLUTARCH hatte in der Antike die Kontroverse zwischen PLATON und ARISTOTELES bezüglich des Verhältnisses von Tugend und Erkenntnis eine pädagogische Lösung gefunden, die nicht ohne Wirkung in der Moderne geblieben ist. Gegen die platonische Überzeugung, daß Tugend nur lehrbar ist, wenn sie erkennbar ist (PLATON, Protagoras), hatte ARISTOTELES den besonderen Status der Disziplin, die Ethik, betont, die sich mit den Tugenden beschäftigt. Die Ethik ist ARISTOTELES zufolge keine strenge Wissenschaft. Gegenstand der Wissenschaft ist das Notwendige, das sich nicht anders verhalten kann. Gegenstand der Ethik ist das Handeln, das im Gegensatz zum Notwendigen Handlungsalternativen ermöglicht (ARISTOTELES, Nikomachische Ethik, 1139b). Die tugendhaften Handlungen lassen sich deshalb nicht wie die wissenschaftlichen Erkenntnisse tradieren. Sie entstehen vielmehr aus

Gewohnheiten (ebd., 1103a). Von dem aristotelischen Erklärungsmodell der Tugend akzentuiert PLUTARCH das Element der Übung. Daß die Ethik nicht als strenge Wissenschaft gelten kann, schließt PLUTARCH zufolge die Lehrbarkeit der Tugend nicht aus. Tugenden können vermittels der Übungen nicht nur gebildet, sondern auch gelehrt werden.<sup>29</sup>

Wie wir gesehen haben, bestand die Modernität von CAMPES Dissertation in der zentralen Rolle, die sie den angenehmen Empfindungen für die Formation der Gewohnheiten zugewiesen hat. CAMPE hat den Begriff der angenehmen Empfindung aus der Ästhetik entliehen. Mit seiner Dissertation hatte CAMPE versucht, eine praktische Philosophie auf der Basis der Ästhetik zu entwerfen. Im *Philosophischen Commentar* entwickelt er seinen Ansatz zu einer zugleich *ästhetischen und anthropologischen* Sicht des menschlichen Verhaltens weiter. Im Unterschied zur Dissertation wird nicht auf die angenehmen Empfindungen, sondern auf die „Neigungen“ rekurriert. CAMPES Einführung der Neigungen als zentrales Element für die Konstitution der Gewohnheit könnte an eine anthropologische oder psychologische<sup>30</sup> Wende in seiner Argumentation denken lassen. Dennoch sehen wir auch im *Philosophischen Commentar* eine primär konstante Beziehung zur rhetorischen bzw. aristotelischen Tradition.

Neigungen sind für CAMPE nicht etwas Natürliches, eher werden sie gebraucht, um die Gewohnheiten zu naturalisieren. Einige Hinweise auf den Text von PLUTARCH, auf den CAMPE sich im *Philosophischen Commentar* bezieht, können die Bedeutung der Neigung deutlich machen. Die Neigungen haben bei CAMPE dieselbe Funktion, die bei PLUTARCH die Naturanlage hat: „Der Anfang ist die Naturanlage, der Fortschritt ist das Lernen, die Praxis ist die Übung“ (PLUTARCH 1948, S. 109). Der Übung kommt sowohl die Funktion der Festigung der Tugenden als auch ihrer Tradierung zu. Übung kann den „Mangel an natürlichen Anlagen“ kompensieren:

---

29 So CAMPE im *Philosophischen Commentar* zu PLATON und PLUTARCH: „Könnten wir, sagt Plato, die Tugend nackt erblicken: so würden wir so viel Reiz an ihr entdecken, daß wir außer ihr nichts auf der Welt mehr lieben wollten. Aber zum Unglück setzt ein neuer Schriftsteller hinzu, ist sie ein keusches Mädchen, das sich eher nicht entkleidet sehen lässt, bis man sich mit ihm vermählet hat“ (S. 51 f.).

30 „Nur sie, die Psychologie, nicht die Anthropologie (und auch nicht die „Natur“ des Kindes) sorgte für eine soziale und eine pädagogische Grenzüberschreitung, weil sie die *Methode* der Erziehung endlich präzise und effektsicher zu bestimmen schien“ (OELKERS 1995, S. 98, Hervorh. i.O.).

„Meint aber Jemand, man könne mit gehöriger Unterweisung und Tugendübungen einem Mangel an natürlichen Anlagen auf keine Weise abhelfen, der wisse, daß er ganz und gar irrt. Trägheit verdirbt die beste natürliche Anlage, während der Fleiß ersetzt, was der Natur abgeht. Wenn die Nachlässigkeit außerstande ist, das Leichteste zu vollbringen, so kann der Eifer die schwierigsten Dinge ins Werk setzen“ (ebd., S. 109).

Die Gewohnheit tritt dort ein, wo es an der Naturanlage fehlt. Ihre Macht erweist sich darin, daß sie diesen Mangel beheben kann. Im Gegensatz zu NÖSSELT distanziert CAMPE sich sehr deutlich von der Hypothese „eines gewissen angeborenen dunklen Gefühls des moralischen Guten und Bösen“, die insbesondere von SHAFESBURY und FRANCIS HUTCHESON vertreten worden war.<sup>31</sup>

CAMPES Bezugspunkt für die Thematisierung der Neigungen ist L. COCHIIUS' Untersuchung über die Neigungen (1769). COCHIIUS hat zwei Arten von Neigungen unterschieden: 1. die allgemeinen Neigungen, die in jedem Mensch vorhanden sind, und 2. die „erlangten Triebe“, zu denen die Gewohnheit und Fertigkeiten gehören. Die zweite Sorte von Neigungen bedürfen der Übung, um erlangt zu werden. Die Wiederholung der Übung ist von einer besonderen Art von Vergnügen begleitet. Es geht um das Vergnügen, welches von der Erweiterung der menschlichen Vorstellungskraft erweckt wird: „Jede neue Vorstellung, welche der Seele eine Erweiterung ihrer Vorstellungskraft zu versprechen scheint, macht ihr Vergnügen; jede neue Vorstellung hingegen, welche der Seele eine Einschränkung ihrer Vorstellungskraft zu drohen scheint, macht ihr Mißvergnügen“ (CAMPE 1774, S. 84).

---

31 „Die Tugend ist tief im Gemüte begründet“ (SHAFESBURY 1699–1711, S. 22; HUTCHESON 1725). Das Verhältnis von CAMPE zur schottischen Ästhetik ist sehr differenziert. Wie seine ersten Schriften zeigen, kannte CAMPE die verschiedenen Positionen ihrer Vertreter sehr gut. Man kann im Fall von CAMPE von einer zustimmenden Rezeption der aristotelischen Rhetorik von HOME und von einer sehr deutlichen Ablehnung der „Ästhetik der Intuition“ von SHAFESBURY und HUTCHESON sprechen. SHAFESBURYS und HUTCHESONS „Moralsinn“ der Tugend konnte den Rhetor der Macht der Gewohnheit bzw. der Erziehung kaum zufriedenstellen. Die Universalität des Moralsinnes setze eine Unabhängigkeit von der Ausbildung voraus (HUTCHESON 1725, S. 97, S. 135), die der gute Leser von PLUTARCH nicht akzeptieren konnte.



## 6 Schlußbemerkungen

*Tugend ist eine erworbene Neigung.* Indem sie die menschliche Vorstellungskraft erweitert oder zu erweitern verspricht, kann sie dank der Wiederholung von Übungen erworben werden, die sie als feste Gewohnheit konsolidieren. Die Verkopplung der Tugend mit Neigung hat bei CAMPE nichts Naturalistisches. Entsprechend der stoischen und aristotelischen Tradition impliziert die Verankerung der Tugend in einer Neigung ein besonderes Verhältnis zur Natur (BLUMENBERG 1957). Sich tugendhaft zu verhalten bedeutet nicht, sich nach der Natur zu verhalten, sondern die Natur so zu verbessern, daß eine zweite Natur entsteht. In diesem Sinn ist die Tugend als rationale Entwicklung der Natur zu verstehen (CASALE 2002).

Die Betrachtung der Entwicklung einer zweiten Natur als Zweck der Erziehung war das allgemeine Ziel einer ästhetischen Erziehung, deren Beginn in Europa nicht in der Aufklärung, sondern bereits in der italienischen Renaissance gesucht werden muß. Angefangen von BALDASSARE CASTIGLIONES „Il libro del Cortegiano“ (1528) bis hin zu SCHILLERS Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) lassen sich Denklinien rekonstruieren, die als Versuch interpretiert werden können, mit der Entwicklung einer zweiten Natur das Ideal einer „Bildungsgesellschaft“ zu realisieren, die sich als „gute Gesellschaft“ versteht und nicht mehr in ihrer Herkunft ihre Legitimation findet (GADAMER 1960, Teil I, Kap. II). In diesen bildungsgeschichtlichen Kontext gehören auch CAMPES Bildungstheorien und die damit einhergehenden Anstrengungen, die rhetorische Tradition den Bedürfnissen des neuen bürgerlichen Individuums dienstbar zu machen.

Im Gegensatz zu NÖSSELTs theologischer Sichtweise wurden von CAMPE Sinnlichkeit und Vernunft nicht getrennt. Für den jungen CAMPE bestand die schwierige Aufgabe vor allem darin, Sinnlichkeit als zentrales Element der Vernunft zu gestalten. Diese Gestaltung war Ziel und Aufgabe der philanthropischen Erziehungs- und Verhaltenslehre insgesamt. Wie bereits eingangs erwähnt, steht die von CAMPE und der „philanthropischen Gesellschaft praktischer Erzieher“ verantwortete Erziehungsenzyklopädie *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (16 Bde., 1785–1792) am Ende der in diesem Aufsatz entwickelten theorie- und ideengeschichtlichen Zusammenhänge.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Vorlesungsnachschriften von der Hand J.H. CAMPE. Kopien im Besitz von H. SCHMITT. Von Nr. 1–3 sind die Originale verschollen.

1. S.V.D. TELLER in historian N.T. ecclesiasticam Baumgarterii. Helmstedt 1766, 166 Sn.
  2. J.S. SEMLER: Historian ecclesiasticam. Halle 1768, 93 Sn.
  3. J.A. NÖSSELT: Institutio theologiae moralis. Halle 1768, 157 Sn.
  4. In der *Herzog August Bibliothek* (Wolfenbüttel) befindet sich als Dauerleihgabe der Familie Himstedt: CHR. A. KLOTZ: *Historia literaria historiae, oratoriae, poesis atque philosophiae*. Halle 1768, 135 Sn.
- CAMPE, J.H.: Bruchstücke eines Tagebuchs, angefangen im Jänner des Jahres 1801. Die Handschrift befindet sich im *Braunschweigischen Landesmuseum*.

### Gedruckte Quellen

- ARISTOTELES: *Nikomachische Ethik*. Nach der Übers. von EUGEN ROLFES bearb. von GÜNTHER BIEN. Hamburg 1995.
- ARISTOTELES: *Poethik*. Griech.-dt., übers. und hrsg. von M. FUHRMANN. Stuttgart 1993.
- BAUMGARTEN, A.G.: *Aesthetica*. (Nachdruck der Ausg. Frankfurt an der Oder 1750) Hildesheim 1986.
- BAUMGARTEN, A.G.: *Metaphysica*. (Nachdruck 7. Aufl., Hala Magdeburgica 1779) Hildesheim 1963.
- BOILEAU, N.: *L'art poétique*. (1674) Hrsg. v. A. BUCK. München 1970.
- CAMPE, J.H.: *Nonnulla de vi consuetudinis. Quaestionibus homianis addita*. Halae 1768.
- DERS.: *Philosophischer Commentar über die Worte des Plutarchs: die Tugend ist eine lange Gewohnheit; oder über die Entstehungsart der tugendhaften Neigungen*. Berlin 1774.
- DERS.: (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. 16 Bde. Bde. 1–5 Hamburg 1785, Bde. 6–7 Wolfenbüttel 1786–1787, Bde. 8–9 Wien/Wolfenbüttel 1787, Bde. 10–16 Wien 1788–1792 (Reprint: Vaduz 1979).
- CICERO: *Laelius de amicitia*. *Laelius über die Freundschaft*. Lateinisch-deutsch. Hrsg. v. MAX FALTNER. 3. Aufl., Düsseldorf/Zürich 1993.

- DERS.: *De finibus bonorum et malorum*. Lateinisch-deutsch. Hrsg., übers. und komm. v. OLOF GIGON u. LAILA STRAUME-ZIMMERMANN. München/Zürich 1988.
- COCHUIS, L.: Untersuchung über die Neigungen, welche den von der Königl. Akademie der Wissenschaften zu Berlin für das Jahr 1767 ausgesetzten Preis erhalten hat. Berlin 1769.
- HOME, H. (LORD KAMES): Grundsätze der Critik. 3 Bde. Leipzig 1763–1766.
- HUTCHESON, F.: Über den Ursprung unserer Ideen von Schönheit und Tugend. Über moralisch Gutes und Schlechtes. (1725) Übersetzt und mit einer Einleitung hrsg. v. W. LEIDHOLD. Hamburg 1986.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. (1781) Hamburg 1958.
- DERS.: Kritik der Urteilskraft. (1790) Hamburg 1974.
- MENDELSSOHN, M.: Philosophische Schriften. I Rhapsodie oder Zusätze zu den Briefen über die Empfindungen. Berlin 1761.
- PLATON: Protagoras. In: Werke (griech.-dt.). Bd. 1. Hrsg. v. G. EIGLER. Darmstadt 1977.
- PLUTARCH: Über Kindererziehung. In: PLUTARCH: Von der Ruhe des Gemütes und andere philosophische Schriften. Übertragen und eing. von B. SNELL. Zürich 1948.
- RIEDEL, F.J.: Theorie der schönen Künste und Wissenschaften. Jena 1767.
- SHAFTESBURY, A.A.C.: Untersuchung über die Tugend (1699–1711). Ins Deutsche übertragen und mit einer Einleitung versehen v. PAUL ZIERTMANN. Leipzig 1905.
- SULZER, J.G.: Anmerkungen über den verschiedenen Zustand, worin sich die Seele bey Ausübung ihrer Hauptvermögen, nämlich des Vermögens, sich etwas vorzustellen, und des Vermögens zu empfinden, befindet. o.O. 1763.

## Literatur

- ANER, K.: Die Theologie der Lessingszeit. Halle 1929.
- BLUMENBERG, H.: „Nachahmung der Natur“. Zur Vorgeschichte des Schöpferischen Menschen. (1957) In: DERS.: Ästhetische und metaphorologische Schriften. Frankfurt a.M. 2001, S. 9–46.
- CASALE, R.: J.H. Campe und die tugendhafte zweite Natur. In: GARBER, J. (Hrsg.): Die Stammutter aller guten Schulen. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus (i.Dr., Tübingen 2002).
- CASSIRER, E.: Die Philosophie der Aufklärung. (1932) Hamburg 1998.
- GADAMER, H.G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1960.
- HAUSEN, C.R.: Leben und Charakter des Herrn C.A. Klotens. Halle 1772.

- HERRMANN, U.: *Campes Pädagogik – oder: die Erziehung und Bildung des Menschen zum Menschen und Bürger*. In: SCHMITT 1996, S. 151–158.
- KERSTING, CH.: *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*. *Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*. Weinheim 1992.
- KONDYLIS, P.: *Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus*. Stuttgart 1981.
- LEYSER, J.: *Joachim Heinrich Campe. Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung*. 2 Bde. Braunschweig 1896.
- OELKERS, J.: *Tugendliteratur und die pädagogische Kultur moralischer Gefühle*. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 2 (1995), S. 85–109.
- PLEINES, J.-E.: *Pädagogik und Rhetorik*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77 (2001), H. 2, S. 97–108.
- SCHEER, B.: *Einführung in die philosophische Ästhetik*. Darmstadt 1997.
- SCHMITT, H. (Hrsg.): *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe*. Bd. 1: *Briefe von 1766–1788*. Wiesbaden 1996 (a).
- DERS.: (Hrsg.): *Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit 1746–1818*. Wiesbaden 1996 (b).
- DERS.: *Vom Naturalienkabinett zum Denklehrzimmer. Anschauende Erkenntnis im Philanthropismus*. In: OELKERS, J./TRÖHLER, D. (Hrsg.): *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlichen Gesellschaft und Bildung*. Weinheim/Basel 1999, S. 103–124.
- DERS.: *Zur Geschichte des Vieweg-Verlagsarchiv*. In: *Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V.* Berlin 2001, H. 1, S. 30–38.
- DERS.: *Johann Stuve: Ein philanthropischer Schulreformer*. In: DERS. (Hrsg.): *Johann Stuve (1752–1793)*. (Basiswissen Pädagogik. Historische Pädagogik, Bd. 3, hrsg. v. CH. LOST u. CH. RITZI) Hohengehren 2002, S. 3–59.
- SCHNEIDER, N.: *Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne*. Stuttgart 1996.
- SPARN, W.: *Vernünftiges Christentum*. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): *Wissenschaften im Zeitalter der Aufklärung*. Göttingen 1985, S. 18–57.

Anschriften der Autoren:

Dr. Rita Casale  
Bruchfeldstr. 22  
60528 Frankfurt a.M.  
E-Mail: casale@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Hanno Schmitt  
Institut für Pädagogik der  
Universität Potsdam  
Karl-Liebknecht-Str. 24–25  
14476 Golm  
E-Mail: hschmitt@rz.uni-potsdam.de



## **Private Wissenschaftsförderung in den USA Die Carnegie Institution und ihr Department of Historical Research 1903 bis 1928<sup>1</sup>**

Man wird mit der Einschätzung kaum übertreiben können, daß mit der Gründung der Carnegie Institution of Washington (CIW) eine neue Ära in der amerikanischen Wissenschaftsgeschichte eingeläutet wurde. Mit dieser 1902 errichteten Stiftung war eine außeruniversitäre Forschungsinstitution in den USA entstanden, die hinsichtlich ihrer Größe und ihres Einflusses maßgeblich die nationale Wissenschaftspolitik der folgenden Jahrzehnte mitgestalten sollte. Natürlich konnte die amerikanische Philanthropie – auch in Wissenschaft und Bildung – auf eine lange Tradition zurückblicken, die etwa in der Gründung der Smithsonian Institution 1846 einen ersten Höhepunkt fand. Aber erst der Wohlstand des Industriezeitalters am Ausgang des 19. Jahrhunderts ermöglichte eine neue Dimension des wissenschaftlichen Mäzenatentums (KÖHLER 1991; LAGEMANN 1999).

Der Stifter der CIW, der Stahlmagnat ANDREW CARNEGIE, gehörte neben JOHN D. ROCKEFELLER zu den einflußreichsten Wissenschaftsmäzenen in dieser prosperierenden Ära (BORGMANN 1998; CARNEGIE 1922, S. 174 ff.; CURTI 1963, S. 188 ff.; FOSDICK 1955; WALL 1970, S. 855 ff.). Der gebürtige Schotte hatte bereits in seiner 1889 veröffentlichten Schrift *The Gospel of Wealth* seine Lebensphilosophie dargelegt, nach der persönlicher Reichtum mit der moralischen Verpflichtung verbunden sei, dem öffentlichen Wohl zu dienen. CARNEGIE praktizierte diese Maxime und konzentrierte sich dabei auf zwei Bereiche: Bildung und Wissenschaft. Zwischen 1881 und 1917 gründete er mit Spenden in Höhe von \$56 Millionen 2.509 öffentliche Bibliotheken. Drei Jahre nach der Gründung der CIW stiftete er zudem die Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, die bis heute als eines der füh-

---

1 Dieser Artikel wurde durch ein Reisestipendium der DFG ermöglicht. Wir danken ihr und den Mitarbeitern der Archive der Carnegie Institution in Washington, der Manuscript Division der Library of Congress sowie der University of Chicago und der Johns Hopkins University für ihre Hilfe.

renden nationalen und internationalen Zentren für die Forschung über das Lehren gilt. Mit der Gründung des Carnegie Endowment for International Peace 1910 versuchte er aus pazifistischen Erwägungen heraus, Wissenschaft und Bildung mit dem moralischen Imperativ der Friedenssicherung zu verbinden (LEISTER 1941).

Der vorliegende Beitrag befaßt sich – auch aus aktuellem Anlaß seines hundertjährigen Bestehens – mit dem Department of Historical Research der Carnegie Institution (DHR), das 1903 als Bureau of Historical Research gegründet und zwei Jahre später umbenannt wurde (ROTHBERG 1986; DERS. 1982; TASSEL 1965). Es war die erste außeruniversitäre Institution in den USA, die für die professionelle geschichtswissenschaftliche Forschung geschaffen wurde (LINGELBACH 2002; NOVICK 1988). Im folgenden werden nach einem kurzen Überblick zur Gründung der CIW die Entstehung, Aktivitäten und das Ende des DHR untersucht. Obwohl das DHR als erste außeruniversitäre Institution eine Pionierfunktion bei der institutionellen Ausdifferenzierung der amerikanischen Geschichtswissenschaft innehatte, ist es in den späten 1920er Jahren vom Präsidenten der CIW zunehmend in seinen Aktivitäten beschnitten und 1928 die Förderung der Geschichtswissenschaft zugunsten der Konkurrenzdisziplinen Archäologie und Altamerikanistik aufgegeben worden. Im Abschlußteil werden in systematischer Form die Gründe für dieses Scheitern angeführt. Obwohl das DHR nur kurze Zeit bestand, kann es als Beispiel dienen, um den spezifischen Weg des Differenzierungsprozesses der amerikanischen Geschichtswissenschaft zu beleuchten. Seine Geschichte lenkt zugleich den Blick auf Institutionalisierungsstrategien und deren Adäquanz zu den Funktionsweisen national bestimmter Wissenschaftssysteme.

## **1 Die Anfänge der Carnegie Institution**

Neben seinen umfangreichen philanthropischen Aktivitäten im Bereich der Bildung trug sich CARNEGIE um die Jahrhundertwende mit dem Gedanken, eine Wissenschaftsinstitution in Washington zu gründen (GOOD 1994; MADSEN 1969; MILLER 1970; TREFIL/HAZEN 2002; YOCHELSON/CARNEGIE/WALCOTT 1994). Dabei verwarf er schnell die Idee, eine Nationaluniversität zu errichten, da er – das Beispiel der von ROCKEFELLER gestifteten University of Chicago vor Augen – nicht willens war, einen entsprechend hohen Betrag zu spenden und weil mit der Johns Hopkins University (JHU) in Baltimore seit 1876 bereits eine bedeutende Universität im näheren Umkreis der Haupt-

stadt existierte. Auf einem Treffen im November 1901, an dem der emeritierte Präsident der JHU, DANIEL COIT GILMAN, und der Mediziner und Direktor der New York Public Library, JOHN SHAW BILLINGS, teilnahmen, schloß sich CARNEGIE den Argumenten BILLINGS' an, der im Unterschied zu GILMANS Plänen für eine Bildungsinstitution eine reine Forschungseinrichtung favorisierte. CARNEGIE entschied, in Washington eine außeruniversitäre Wissenschaftsinstitution von bisher unbekannter Größe zu gründen (MADSEN 1969, S. 156). Nachdem sich zeitweilige Pläne, diese Institution gemeinsam mit der Regierung zu bilden, rasch zerschlagen hatten, konnte bereits im Januar 1902 die CIW als private Wissenschaftsinstitution unter der Präsidentschaft von GILMAN und seinem Sekretär CHARLES D. WALCOTT, dem Direktor des U.S. Geological Survey, ihre Tätigkeit aufnehmen. CARNEGIES Stiftungskapital betrug \$10 Millionen in Form von Obligationen seiner United States Steel Corporation, ein Betrag, der dem Grundkapital der Harvard University entsprach (TREFIL/HAZEN 2002, S. 23).

Der Zweck der neuen Wissenschaftsinstitution, in deren Aufsichtsrat renommierte Wissenschaftler vertreten waren, bestand in der Entdeckung der ‚fähigsten‘ Wissenschaftler („the exceptional man“) aller Disziplinen, der Förderung von Forschung sowie der Anwendung des Wissens im Dienste der Menschheit (Yearbook 1902, S. XXXVI). Mit der Konzentration auf die Unterstützung individueller Forschungsprojekte schloß man die Förderung von Bildungsinstitutionen wie etwa Universitäten weitestgehend aus. So allgemein wie die Zielsetzungen gehalten waren, dauerte es allerdings einige Zeit, bis das konkrete wissenschaftliche Programm feststand. Schnell stellte sich dabei heraus, daß unterschiedliche Auffassungen über die Führung und Ausrichtung der CIW sowie persönliche und institutionelle Rivalitäten die Anfangsjahre belasteten (REINGOLD 1979, S. 325 ff.). Während GILMAN weiterhin die Gründung einer Nationaluniversität favorisierte, traten BILLINGS und WALCOTT für die Schaffung einer Forschungsanstalt nach dem Modell der britischen Royal Institution ein (ebd., S. 315 ff.). Anfragen bei den führenden Wissenschaftlern über mögliche Forschungsfelder und -strategien und die zahlreichen organisatorischen und administrativen Aktivitäten des Exekutivkomitees unter BILLINGS und WALCOTT führten nicht nur zur Gründung von achtzehn disziplinären Beraterkomitees zur Formulierung des Arbeitsprogramms der CIW, sondern zugleich zur Errichtung erster institutioneller Strukturen, die nicht unbedingt im Sinne GILMANS gestaltet waren (MADSEN 1969, S. 165 ff.). Zu den frühen Forschungseinrichtungen gehörten das Desert Botanical Laboratory in Tuscon, die Station for Experimental Evolution auf Long Island, das Marine Biology Laboratory in Florida

und das Bureau of Historical Research. Bald folgten Institute für Erdmagnetismus, Ökonomie und Soziologie sowie das Sonnenobservatorium. Bis 1907 entstanden so zehn Forschungsabteilungen. Parallel zu diesem institutionellen Ausbau entwickelte sich schon seit April 1902 die Praxis der Stipendienvergabe. Die finanzielle Unterstützung von Forschern und Forschungsprojekten sollte in der Folgezeit ein wesentliches Feld der Stiftung bilden.<sup>2</sup>

Bereits an den ersten Aktivitäten wurde deutlich, daß der Fokus auf den Naturwissenschaften lag, obwohl Geschichte, Politikwissenschaften, Anthropologie, Philosophie und Wirtschaftswissenschaften von Beginn an ebenfalls einen Platz in der neuen Institution fanden. Diese Schwerpunktsetzung änderte sich auch nicht unter ROBERT S. WOODWARD, dem ehemaligen Professor für Mechanik und mathematische Physik der Columbia University, der 1904 die Präsidentschaft von dem enttäuschten und – angesichts des Gewichts von BILLINGS und WALCOTT – wenig einflußreichen GILMAN übernahm. WOODWARD übte diese Funktion bis 1920, dem Jahr nach CARNEGIES Tod, aus. Unter seiner Führung entwickelte sich die CIW zur bedeutendsten Wissenschaftsinstitution in den USA.

## **2 Die Gründung des Department of Historical Research**

Mehrere amerikanische Historiker antizipierten bereits das Potential der Stiftung CARNEGIES, als die ersten Gerüchte über die Gründung die Runde machten. In der CIW sahen sie eine Gelegenheit, der notorischen Unterfinanzierung geschichtswissenschaftlicher Forschung zu entkommen und lang gehegte Projekte zu realisieren. Dabei konnten sie auf Überlegungen zurückgreifen, die anlässlich des Todes von HERBERT B. ADAMS – Doyen der Disziplin und Professor an der JHU – Ende 1901 angestellt worden waren, nachdem dieser der American Historical Association (AHA) ein Vermächtnis in Höhe von \$5.000 gemacht hatte. Die daraufhin gegründete Kommission, der J. FRANKLIN JAMESON, geschäftsführender Herausgeber der *American Historical Review* (AHR), CHARLES F. ADAMS, Präsident der AHA und ANDREW C. McLAUGHLIN von der University of Michigan angehörten, diskutierte

---

2 Bereits im Dezember 1903 waren 1.042 Forschungsanträge aus 33 Disziplinen eingegangen (TREFIL/HAZEN 2002, S. 29). Ende 1905 hatten 260 Forscher aus 89 Institutionen ein Stipendium erhalten (REINGOLD 1979, S. 319).



Pläne für die Verwendung dieses Geldes, zu denen die Gründung einer „School of American History“ mit dem Ziel gehörte, Promovenden in die Benutzung der Hauptstadtarchive einzuweisen.<sup>3</sup>

Als im Januar 1902 die CIW ihre Arbeit aufnahm, wandten sich die Historiker sofort an die neue Stiftung. CHARLES F. ADAMS war mit CARNEGIE selbst befreundet und hatte als Mitglied einer der führenden Familien des Landes bedeutenden Einfluß innerhalb der (wissenschafts-)philanthropischen Kreise Washingtons. JAMESON seinerseits pflegte als früherer Dozent der JHU guten Kontakt zu GILMAN. Letzterer war der Idee einer Förderung der Geschichtswissenschaft gegenüber aufgeschlossen, und die CIW-Führung betrieb die bereits bestehende Kommission der AHA, um Vorschläge für eine solche Unterstützung zu erarbeiten. JAMESON, der im April 1902 die Leitung der Geschichtsabteilung der University of Chicago übernahm, ADAMS und McLAUGHLIN, der mittlerweile JAMESONS ehemalige Position des geschäftsführenden Herausgebers der AHR versah, reichten der CIW ihre ursprünglichen, nun aber stark erweiterten Vorstellungen ein.<sup>4</sup> Diese sahen zwar auch die Förderung individueller Projekte vor, in erster Linie sollte die neue Stiftung aber finanziell und zeitlich aufwendige Unternehmungen im Interesse der gesamten Historikerkunft unterstützen. Die anvisierte „School of American History“ sollte die Ausbildung von Promovenden übernehmen, außerdem wollte man die Archivbestände der Hauptstadt systematisch erfassen und teilweise edieren. Daneben schlug die Kommission die Erhebung von Quellen zur amerikanischen Geschichte in europäischen Archiven sowie die Herausgabe eines Historischen Atlases und eines mehrbändigen nationalen biographischen Lexikons vor. Darüber hinaus sollte die CIW die Subventionierung der AHR übernehmen. Diese Vorschläge deuten darauf hin, daß das Institut in Washington als Zentrum der geographisch zersplitterten, über die Universitäten des ganzen Landes verstreuten Zunft konzipiert wurde, von dem aus die Schaffung einer gemeinsamen disziplinären Identität der gesamten amerikanischen Historikerschaft in Angriff genommen werden sollte. Sie zielten damit auf eine Vereinheitlichung methodologischer, thematischer

---

3 So ein Vorschlag von J.F. JAMESON und F.J. TURNER (JAMESON an GILMAN, 2.11.1901 [GP, Box 1]); JAMESON an McLAUGHLIN, 14.11.1901 (PAHA, Box 257, Folder AHR – Ed. Corres. 1901 „J“); JAMESON an die Mitglieder des Executive Council of the AHA, 23.11.1901 (ROTHBERG/GOGGIN 1996, S. 263 ff.).

4 Siehe Memorial of a Committee of the Council of the AHA (CIA, File Committee, Advisory History).

und professioneller Standards der Disziplin und auf eine Homogenisierung der Historikerschaft.

Tatsächlich trafen die Vorschläge des Komitees auf Wohlwollen in der CIW, so daß Anfang 1903 die Planungen für die geschichtswissenschaftliche Abteilung innerhalb der Stiftung konkreter wurden. Die Leitung dieser neuen Abteilung lag in den Händen MCLAUGHLINS, der als geschäftsführender Herausgeber der AHR besonders in Frage kam, um die indirekte Finanzierung der Zeitschrift durch die Übernahme seines Gehalts durch die CIW zu ermöglichen.<sup>5</sup> Die Arbeit gestaltete sich angesichts der nur knappen Budgets und der recht vagen Vorschläge des Beratungskomitees jedoch als schwierig, daher konnten nur wenige Aspekte der ursprünglichen Planungen sofort umgesetzt werden.<sup>6</sup> MCLAUGHLIN sah sich zudem von seinen Kollegen im Stich gelassen, deren Rat er sich erhofft hatte.<sup>7</sup> Darüber hinaus störte ihn die administrative Gängelung durch die Stiftung.<sup>8</sup> So konnte weder die „School of American History“ realisiert werden, noch kamen die Archivführerprojekte voran. Da MCLAUGHLIN die Direktorenstelle ohnehin nur für eine begrenzte Zeit ausüben wollte, beschleunigte die improvisierte und unsichere Situation in Washington seine Entscheidung, möglichst bald nach Michigan zurückzukehren.<sup>9</sup> Nach seinen enttäuschten Hoffnungen von 1902 sah JAMESON nun eine neue Chance, selbst die Leitung der Abteilung zu übernehmen (DONNAN/STOCK 1956, S. 83, S. 85 f.; ROTHBERG/GOGGIN 2001, S. 3–24, S. 129–147). Mit seinen Fähigkeiten im Wissenschaftsmanagement und als arrivierte Persönlichkeit mit großen diesbezüglichen Erfahrungen und mit vielen Kontakten zu anderen Historikern, die er während seiner Zeit als Herausgeber der AHR geknüpft hatte, war er sicherlich die naheliegende Wahl. So trat er im Oktober 1905 die Nachfolge von MCLAUGHLIN als Direktor des DHR und Hauptherausgeber der AHR an.<sup>10</sup>

---

5 JAMESON an MCLAUGHLIN, 11.2.1903 (PAHA, Box 260, Folder AHR, 1903, J').

6 MCLAUGHLIN an WALCOTT, 11.3.1903 (CIA, File Archaeology, Historical Research Director 1903–1928); MCLAUGHLIN an JAMESON, 22.4.1903 (PAHA, Box 260, Folder AHR, 1903, J').

7 MCLAUGHLIN an G.B. ADAMS, 6.4.1904 (PAHA, Box 261, Folder AHR, 1904, A').

8 MCLAUGHLIN an VAN TYNE, 29.11.1904 (MLP, Box 1).

9 MCLAUGHLIN an SLOANE, 6.3.1903 (PAHA, Box 261, Folder AHR, 1903, S').

10 1907 wurde JAMESON außerdem zum Präsidenten der AHA gewählt. Innerhalb der AHA saß er in einem Großteil derer Kommissionen. Mit dieser Ämterkumulation war JAMESON im Jahrzehnt vor dem Ersten Weltkrieg wohl der institutionell einflußreichste Historiker in den USA.

### 3 Die Projekte des DHR

Im Grunde genommen hatten alle vom DHR in Angriff genommenen Projekte die Aufgabe, die im mehrheitlich privaten Wissenschaftssystem der USA fehlenden infrastrukturellen Voraussetzungen für geschichtswissenschaftliches Forschen und Arbeiten zu schaffen. Die im Vergleich etwa zu Deutschland finanziell nur gering ausgestatteten Geschichtsfachbereiche der Universitäten legten ihren Dozenten in der Regel hohe Lehrdeputate auf, was den akademischen Historikern nur wenig Freiraum für zeitaufwendige und umfassende Forschungsprojekte ließ. Während in Europa staatlich finanzierte Akademien wie die Bayerische Akademie der Wissenschaften oder die französische Académie des inscriptions et belles lettres umfangreiche und langwierige Editionsprojekte finanzierten, war ein Akademiewesen in den USA, besonders auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften, kaum existent. Lediglich die Regierungen der Einzelstaaten, die Bundesregierung und lokale Geschichtsvereine hatten einige kleinere Quelleneditionen herausgebracht, die aber oft wissenschaftlichen Standards kaum entsprachen. Zudem war das Archivwesen in den USA nur wenig entwickelt. Im nordamerikanischen föderativen Staatssystem gab es kein Nationalarchiv, und die Einzelstaaten begannen erst um die Jahrhundertwende mit dem Aufbau von Landesarchiven. Das Material zur amerikanischen Geschichte lag somit landesweit verstreut und war kaum inventarisiert. Im DHR sahen Historiker wie JAMESON eine Chance, diese Mängel zu beheben und damit wichtige Grundlagen für eine professionelle Geschichtswissenschaft zu schaffen (ROTHBERG/GOGGIN 1996, S. 297). Daher betonte JAMESON bereits 1902 den Vorrang von „general enterprises“, zu denen er die Förderung der Historical Manuscript Commission<sup>11</sup> und der Public Archives Commission der AHA zählte.<sup>12</sup> Dieser Vorschlag fußte auf dem wissenschaftlichen Selbstverständnis von JAMESON. Danach müsse zunächst das Quellenmaterial gefunden und inventarisiert und dann in einem zweiten Schritt gedruckt werden. Darauf folge die Produktion von Monographien und zuletzt jene von historischen Synthesen. Die beiden letzten Aufgaben würden durch einzelne Historiker erledigt, die ersten beiden fielen laut JAMESON hingegen in die Zuständigkeit einer Insti-

---

11 Diese Kommission existierte seit 1895, ihr Leiter war JAMESON. Ihre Aufgabe bestand darin, unter Berücksichtigung hoher Editionsstandards zentrale Quellen in den Jahresberichten der AHA zu veröffentlichen.

12 JAMESON an GILMAN, 14.2.1902 (ROTHBERG/GOGGIN 1996, S. 297).

tution wie des DHR.<sup>13</sup> Tatsächlich sollten die Mitarbeiter des DHR in den Folgejahren vor allem mit der Erstellung von Archivinventaren und Quelleneditionen beschäftigt sein. Da JAMESON im DHR zudem eine Koordinationsstelle zwischen den verschiedenen geschichtswissenschaftlich relevanten Institutionen sah, nutzte er seine herausgehobene Position außerdem nicht nur dazu, intensiv für die Errichtung eines Nationalarchivs zu werben (wenn auch jahrzehntelang erfolglos), sondern auch nach dem Vorbild entsprechender europäischer Institutionen auf eine Koordinierung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der Quelleneditionen der Bundesregierung und der Geschichtsvereine hinzuwirken (GINSBERG 1973, S. 196–309; GONDOS 1981).

### 3.1 Die Archivführer

Daß bereits MCLAUGHLIN eine ähnliche Auffassung vom Aktivitätsradius des DHR wie sein Nachfolger vertreten hatte, zeigt seine Unterstützung der Arbeiten an einem ersten generellen Archivführer zu den in Washington lagernden Regierungsdokumenten. Diese Inventarisierung war 1902 durch ein Stipendium der CIW begonnen worden und konnte innerhalb von zwei Jahren zur Veröffentlichung geführt werden (TYNE/LELAND 1904; Yearbook 1904, S. 65, S. 235 f.).<sup>14</sup> 1903 unterbreitete dann JAMESON dem Präsidenten der CIW einen detaillierten Plan über die Erstellung von Führern über Materialien zur amerikanischen Geschichte in europäischen Archiven.<sup>15</sup> Die Idee, ausgewiesene amerikanische Historiker für diesen Zweck ins Ausland zu schicken und damit die Erarbeitung von Findbüchern zur amerikanischen Geschichte auf das Ausland auszudehnen, fand die Unterstützung MCLAUGHLINS, der in einem derartig langfristig angelegten Projekt auch eine Existenzgarantie des Büros sah.<sup>16</sup> Ein solches Argument verweist auf die

13 JAMESON an F.J. TURNER, 6.10.1905 (PAHA, Box 265, Folder AHR, 1905, T').

14 Allerdings war der Washingtoner Archivführer zunächst nur oberflächlich erstellt worden und mußte in den folgenden Jahren mehrmals aktualisiert werden (MCLAUGHLIN an JAMESON, 8.4.1903 [PAHA, Box 260, Folder AHR, 1903, J']; MCLAUGHLIN an SLOANE, 29.4.1903 [PAHA, Box 21, Folder AHR, 1903, S']). Zu den Schwächen des Inventars siehe auch MCLAUGHLIN an VAN TYNE, 29.11.1904 (MLP, Box 1).

15 JAMESON an GILMAN, 16.1.1903 (CIA, File Archaeology, Historical Research, Director, JAMESON, J. FRANKLIN).

16 Proposed Activities of the Bureau of Historical Research for 1905 (CIA, File Archaeology, Historical Research 1904–1955). Zum Briefwechsel zwischen JAMESON und MCLAUGHLIN in dieser Zeit 1901 siehe JP, Box 86, GILMAN, DANIEL COIT, 1882–1902.



Strategie, dem DHR durch die Vermehrung von langwierigen Aufgaben Persistenz zu verleihen, denn wie ein Beobachter ausdrückte: „... the more the Bureau of Historical research ... does, the more it will have to do, it grows by what it feeds on.“<sup>17</sup>

Neben dieser eher pragmatischen Argumentation war JAMESON der Überzeugung, daß der Erfolg des DHR von seiner wissenschaftlichen Glaubwürdigkeit abhinge. Da die Verwissenschaftlichung der Geschichte seiner Meinung nach nur durch die Entdeckung und Veröffentlichung historischer Quellen möglich war, bildete das Erstellen von Auslandsinventaren eine quasi ‚natürliche‘ Aufgabe des DHR, konnte sie doch kaum durch andere Institutionen oder einzelne Wissenschaftler erledigt werden. Der Fokus lag dabei auf den europäischen Ländern, weil die amerikanische Nationalgeschichte aus JAMESONS Sicht nicht ohne den europäischen Einfluß erforscht werden konnte. JAMESON reiste daher 1905 und 1906 nach Europa, um diejenigen Institutionen, Archive und Kommissionen zu besuchen, die bei der Erstellung der Archivführer behilflich sein konnten. Neben der Erforschung der ausländischen Archive bildete die Erarbeitung nationaler Archivführer aber weiterhin einen wichtigen Bestandteil der Arbeit des Bureau. So wurden sowohl Quellen zur religiösen Geschichte der USA als auch Regierungsdokumente inventarisiert.

Allerdings sollte die Bearbeitung der einheimischen wie auch der ausländischen Bestände rasch auf zahlreiche Schwierigkeiten stoßen, so daß die Erhebungen nur unzureichend vorankamen.<sup>18</sup> Politische Restriktionen hinsichtlich der Regierungsdokumente<sup>19</sup> und institutionelle Hemmnisse im Ausland verzögerten die Fertigstellung erheblich. Die personellen Schwierigkeiten und politischen Sensibilitäten, die mit den Archivführern verbunden waren, zeigten sich beispielsweise im Falle Kubas. Zum einen mußte die Arbeit auf höchster diplomatischer Ebene vorbereitet werden.<sup>20</sup> Zum anderen war die

---

17 HART an JAMESON, 9.5.1905 (PAHA, Box 264, Folder AHR, 1905, H').

18 Vgl. u.a. den Hinweis auf die örtlichen Schwierigkeiten in London durch den dortigen Bearbeiter ANDREWS (ANDREWS an MCLAUGHLIN, 23.8.1904 [JP, Box 54, Correspondence]). Zu Mexiko siehe beispielsweise BOLTON an JAMESON, 4.8.1908 (ROTHBERG/GOGGIN 1996, S. 52 f.).

19 LELAND an JAMESON, 16.3.1903 (JP, Box 103, Folder LELAND, W.G. [1903–1904]).

20 JAMESON nutzte seine Reisen, um die notwendigen Netzwerke zu organisieren und die Arbeiten vorzubereiten. Zu den Schreiben an die entsprechenden Institutionen, beispielsweise in Deutschland, siehe JP, Box 88, Guide-German Archives, 1908–1911 und Box 102, LEARNED, MARION D., 1908–1927. LEARNED war 1909 in Deutschland, wo er in sieben Monaten mehr als 40 Archive besuchte. Zur diplomatischen Ebene siehe u.a.

Auswahl der Mitarbeiter schwierig. Dies war sowohl dem Vorurteil JAMESONS gegenüber einer ‚generellen Unzuverlässigkeit‘ von Spanisch-Amerikanern als auch der Einsicht geschuldet, daß alle Lateinamerikaner „have ... such a suspicion of us that perhaps a man from the States might never get hold of things as completely as Pérez [der Bearbeiter – d.Vf.] might.“<sup>21</sup>

Aber auch in Washington häuften sich die Schwierigkeiten, weil die Archivführer vom Exekutivkomitee der CIW wenig positiv beurteilt wurden. So sind die Vorschläge zur Einrichtung sowohl von permanenten Stellen für die Koordination der Arbeiten in einzelnen europäischen Ländern als auch eines Historischen Instituts in Europa vom Exekutivkomitee der CIW abgelehnt worden.<sup>22</sup> U.a. wurde auf die zahlreichen Transkriptionen europäischer Quellen verwiesen, die bereits in den USA existierten und damit Recherchen in Europa überflüssig zu machen schienen. Daher begann das DHR schon 1904, eine systematische Erhebung dieser Abschriften vorzunehmen (Yearbook 1904, S. 66). Entscheidender aber war die Kritik an der langen Bearbeitungsdauer der Inventare und der Vorwurf einer mangelhaften Wissenschaftlichkeit, die für das CIW über Grundlagenforschung definiert wurde. Offensichtlich fanden JAMESONS Auffassungen keinen gebührenden Widerhall. Seine Ansicht, nicht die Veröffentlichung von Monographien, sondern die Bereitstellung historischer Quellen bilde die Voraussetzung für die Geschichtswissenschaft, entsprach nicht der Forschungsausrichtung der CIW (Yearbook 1906, S. 186 f.).

Mit JAMESONS Amtsantritt bei der CIW 1905 hatte allerdings eine Persönlichkeit die Leitung des DHR übernommen, die mit großem organisatorischen Geschick und Einsatz gegen diese Widerstände der Leitungsebene die eigenen Ziele zu verfolgen wußte. So fruchteten seine Argumente, daß man im internationalen Maßstab gleichziehen müsse und zudem für die Inventarisierung „in the fullest degree the support of the whole historical profession“ habe.<sup>23</sup> Die Forderungen des DHR nach zusätzlichen finanziellen Mitteln

---

JAMESON an WILLIAM H. TAFT, 20.3.1907 (ROTHBERG/GOGGIN 2001, S. 38 ff.; ROTHBERG 1982, S. 273 f.).

21 JAMESON an MCLAUGHLIN, 17.5.1905 (ROTHBERG/GOGGIN 1996, S. 303).

22 Tagebucheintrag JAMESONS vom 25.6.1902 (JP, Box 4, Diaries).

23 JAMESON an WOODWARD, 7.12.1905 (JP, Box 67, File CI-Administration 1903–1906). Zu JAMESONS zusätzlichen Argumenten, im Ausland würden Wissenschaftler und nicht Utilitaristen über den Wert von Forschungsprojekten entscheiden und der Stellenwert der

sind daher zwar häufig abgelehnt oder nur sehr widerstrebend bewilligt worden, das Gesamtprojekt stand aber zunächst nicht zur Disposition, da sich der Hauptwidersacher, BILLINGS, nicht gegen den Präsidenten WOODWARD durchsetzen konnte, der JAMESONS Argumenten gegenüber aufgeschlossener war. Die Archivführer sind aber vor allem weitergeführt worden, weil sich das Exekutivkomitee scheute, ein einmal begonnenes Projekt abzubrechen, obwohl die Furcht bestand, ein ‚unendliches‘ Unterfangen zu alimentieren: „I say that work has been begun and it is the view of the President that that having been begun we ought not to cut it off.“<sup>24</sup>

Trotz der Bedenken in der Leitungsebene nahmen daher die Aufwendungen für JAMESONS Projekte weiter zu: Die Archiverhebungen wurden auf Frankreich, die Niederlande, Deutschland, Schweiz und Italien ausgedehnt, langfristig sollten Skandinavien, Portugal, Belgien, Schottland, Rußland, Lateinamerika und Britisch Westindien einbezogen werden, was eine zum Teil mehrjährige Auslandspräsenz der Bearbeiter und zusätzliche Mitarbeiter erforderte. Hinzu kam, daß die Erhebungen in Kuba, London und Spanien noch nicht zum Abschluß gekommen waren. Angesichts dieser Expansion der Aufgaben zog das Exekutivkomitee 1906 die Notbremse und machte die weitere finanzielle Unterstützung von ersten gedruckten Ergebnissen abhängig<sup>25</sup>, obwohl JAMESON immerhin auf den erfolgreichen Abschluß der nationalen Archivführer zu Regierungsdokumenten und zum State Department, die beide bereits unter der Leitung McLAUGHLINS 1904 erschienen waren, hinweisen konnte. Darüber hinaus hatte der Historiker CHARLES M. ANDREWS seine Arbeiten im Londoner Public Records Office – in Abstimmung mit der AHA und zunächst ohne Unterstützung der CIW – bereits begonnen (Yearbook 1905, S. 232 ff.). Schließlich verschaffte das Erscheinen des kubanischen Archivführers 1907 JAMESON etwas Luft in dieser prekären Situation. Im selben Jahr wurde so die Erhebung der mexikanischen Archive bewilligt, im Folgejahr konnte die Suche nach Amerika betreffendem Mate-

---

Geisteswissenschaften sei dort dem der Naturwissenschaften ebenbürtig, siehe JAMESON an WOODWARD, 22.12.1906 (DONNAN/STOCK 1956, S. 102).

- 24 Meeting of the Trustees, 12.12.1905 (CIA, Minutes of the Board of Trustees, Vol. 1). JAMESON mußte immer wieder die lange Bearbeitungsdauer rechtfertigen (u.a. JAMESON an WOODWARD, 29.9.1911 [JP, Box 67, File CI-Administration 1911–1913]).
- 25 JAMESON an WOODWARD, 1.2.1906 (DONNAN/STOCK 1956, S. 95). Zur Rechtfertigungsstrategie JAMESONS siehe JAMESON an WOODWARD, 1.2.1906 (JP, Box 67, Carnegie Institution-Administration, Correspondence 1903–1906).

rial in den römischen Archiven beginnen. Vor dem Ersten Weltkrieg folgten Deutschland (1909), Kanada (1910), die Schweiz und Österreich (1912).

Die Vorbehalte der Stiftungsleitung waren allerdings nicht von der Hand zu weisen, dauerte doch die Fertigstellung der Bände in der Regel extrem lange. Während die beiden ersten Archivführer zu Kuba und Spanien 1907, nach zwei Jahren, abgeschlossen wurden (PÉREZ 1907), verrannen zwischen dem Beginn der Recherchen und der Veröffentlichung der Ergebnisse bei den Führern zu den italienischen, deutschen und kanadischen Archiven drei Jahre, der Mexiko-Führer nahm sechs Jahre in Anspruch, der erste Band zu England erschien zwar bereits 1908, der vierte und letzte aber erst 1914, also zehn Jahre nachdem man mit den Arbeiten in London begonnen hatte. Der von WALDO G. LELAND erstellte und sehr kostenintensive Archivführer zu Paris brauchte gar 25 Jahre zur Fertigstellung. Bis 1913, dem zehnten Jahrestag der Gründung des DHR, lagen insgesamt aber immerhin sechzehn Publikationen, darunter zahlreiche Archivführer, vor (Yearbook 1913, S. 157 f.). Der Erste Weltkrieg unterbrach die Arbeiten im Ausland, und die Mitarbeiter in Europa kehrten in die USA zurück.<sup>26</sup> Aber auch nach Kriegsende hat JAMESON immer wieder Anlauf genommen, die CIW und des weiteren die Regierung von einer finanziellen Unterstützung für die Erstellung und Publikation von Findbüchern zu überzeugen (ROTHBERG/GOGGIN 2001, S. 133).<sup>27</sup>

### 3.2 Die Quelleditionen

Entsprechend seines Wissenschaftsverständnisses sah JAMESON neben dem Inventarisieren von Quellen eine weitere Aufgabe des DHR darin, einige dieser Materialien auch zu veröffentlichen. Dabei konzentrierten sich seine Initiativen auf Projekte, die weder die Publikationsstelle der Regierung noch die Library of Congress oder die Historical Manuscript Commission der AHA in Angriff nehmen wollten oder konnten. Er griff dabei auf groß angelegte Pläne zurück, die er mit MCLAUGHLIN bereits in den ersten Jahren des DHR entwickelt hatte. Dies war u.a. bei den *Letters of Members of the Continental Congress* der Fall – eine Publikation jener Briefe, die die Delegierten beim Continental Congress zwischen 1774 und 1785 an ihre jeweiligen Re-

---

26 JAMESON an WOODWARD, 8.9.1914 (JP, Box 67, Folder Carnegie Institution-Administration, Correspondence 1914–1922).

27 JAMESON an WOODWARD, 19.5.1920 (JP, Box 68, Folder Carnegie Institution-Administration 1919).



gierungen geschickt hatten.<sup>28</sup> Dieses 1907 in Angriff genommene Vorhaben hatte einen enormen Umfang – letztlich brauchte man acht Bände von insgesamt weit über 5.000 Seiten und 33 Jahre, um die Dokumente zu edieren. Ebenso ambitioniert waren die *European Treaties bearing on the History of the United States and Its Dependencies*, eine Quellenedition, die europäische, Nordamerika betreffende Verträge zusammenstellte. In diesem Projekt spiegelte sich nicht nur erneut JAMESONS Auffassung einer engen Verbindung von amerikanischer und europäischer Geschichte wider, sondern auch der Anspruch des professionellen Historikers, über eine rigorose Standardisierung und Anhebung der methodologischen Ansprüche die Laien aus dem Markt der Quellenpublikationen zu vertreiben (Yearbook 1915, S. 178). Diesen gehobenen Anforderungen zu entsprechen, kostete seinen Preis: Während die Arbeiten bereits 1906 begannen, konnte der erste Band erst 1917 erscheinen, der vierte und letzte Band ging gar erst 1937 in den Druck. Die Bearbeiterin war oft monatelang in europäischen Archiven, um die Originalquellen einzusehen, und die Annotationen erforderten große Sorgfalt. Auch weitere Projekte, wie die *Proceedings and Debates of the British Parliament Respecting America* (Yearbook 1923, S. 155) und die *Correspondence of Andrew Jackson* führten zu voluminösen Quellenausgaben, an denen jahrelang gearbeitet wurde und die, wie im Falle der Jackson-Edition, mit dem Argument der nationalen Identitätsstiftung begründet wurden.<sup>29</sup>

Wie eng historische Arbeit mit politischen Sensibilitäten verknüpft war, zeigt das Beispiel der *Documents Illustrative of the History of the Slave Trade to America*. 1913 annoncierte JAMESON in seinem Jahresbericht:

„This is a task of great importance, relating to the history of at least a tenth of our population, and bearing ultimately on one of the greatest problems of American life; yet no governmental commission, either federal or state, is, for well-known reasons, likely to undertake the scientific documentation of this portion of our history.“ (Yearbook 1913, S. 162)

Nicht unerwartet, gab es von Seiten WOODWARDS Einwände gegen dieses Projekt, zum einen, weil es mit einem ähnlichen Vorhaben der sozialwissenschaftlichen Abteilung der CIW konkurrierte, zum anderen, weil er die hohe Politisierung des Themas befürchtete (WOODWARD an JAMESON, 13.10.1915, DONNAN/STOCK 1956, S. 186). Doch JAMESON konnte sich durchsetzen, ob-

---

28 MCLAUGHLIN an WALCOTT, 24.12.1903 (CIA, File Archaeology, Historical Research, LELAND).

29 JAMESON an MERRIAM, 2.4.1925 (ROTHBERG/GOGGIN 2001, S. 233).

wohl mehrjährige Aufenthalte in amerikanischen und europäischen Archiven für die Durchführung notwendig waren. Allerdings kam das Projekt 1920 ins Stocken, als die Bearbeiterin, ELISABETH DONNAN, eine Professur übernahm und nur noch in den Semesterferien zur Verfügung stand. Daher erschien erst 1930 der erste Band.

1918 begannen die Arbeiten an einem ähnlich gelagerten Projekt, welches die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Sklaverei illustrieren sollte, die *Judicial Cases Concerning American Slavery and the Negro*, das wiederum von einer Frau, HELEN T. CATTERALL, durchgeführt wurde. JAMESON wagte sich mit dieser Edition in Gebiete vor, die ihm methodologische Schwierigkeiten bereiteten, wandte sie sich doch einem Wirklichkeitsausschnitt zu, der dem Politik- und Verfassungshistoriker eher fremd war:

„Now in documenting economic and social history one often finds an obstacle which does not exist in the case of constitutional history and which may vitiate the whole thing, namely, that whereas in constitutional history you can print all the documents of a given kind, in economic history you can seldom do this. The mass of such documents is too great. A selection is made; then, no one knows whether the selection has been influenced by personal bias on the part of the selector, or not, but is always prone to suspect it.“<sup>30</sup>

Die Justizberichte waren in diesem Sinne ein Kompromiß, konnten sie doch fast geschlossen ediert werden, was den ‚subjektiven Faktor‘ bei der Quellauswahl begrenzte.<sup>31</sup>

Archivführer wie Quelleneditionen des DHR waren Ausdruck der methodologischen Grundüberzeugung JAMESONS, daß die Geschichtswissenschaft eine induktive Wissenschaft sei, die Schlußfolgerungen nur auf der Basis intensiven Quellenstudiums ziehen dürfe. JAMESON hatte die Hoffnung, eines Tages werde, ausgehend von faktualistischen, quellengesättigten und detaillierten Monographien zu Einzelaspekten der historischen Entwicklung, eine definitive, endgültige, synthetisierende Interpretation der Geschichte möglich werden. Bis dahin müsse man sich allerdings in Geduld üben und die Bausteine für das zukünftige Haus zusammentragen, wie er seine Tätigkeit charakterisierte: „... making bricks without much idea of how the architects will use them, but believing that the best architect that ever was cannot get along

30 JAMESON an A.H. STONE, 5.8.1918 (ROTHBERG/GOGGIN 2001, S. 182 f.).

31 Weitere Editionsprojekte für das DHR kamen nicht mehr zustande. Weder der Plan einer Edition der Korrespondenz der britischen Gesandten in Washington noch der Vorschlag, die *Passages Relating to America From the Registers of the Privy Council* zu edieren, wurden realisiert (JAMESON an ANDREWS, 25.11.1907 [JP, Box 54, Corr.])

without bricks, and therefore trying to make good ones.“<sup>32</sup> Und eine weitere Beobachtung läßt sich anschließen: Obwohl JAMESON grundsätzlich Untersuchungen jenseits der Politikgeschichte gegenüber aufgeschlossen war, ja sogar häufig für die Bearbeitung sozial-, wirtschafts- und religionsgeschichtlicher Themen plädierte (JAMESON 1908), waren die meisten Publikationen des DHR eher auf die national umrissene Politikgeschichte ausgerichtet. Dies erklärend, schrieb er an FREDERICK J. TURNER:

”I realize the truth of what you intimate, respecting the desirability of turning more toward the field of social and economic history and doing things that will help the new generation toward such studies. Yet at present whatever thinking I do toward that direction is hampered ... by two considerations. First, one’s activities will have to retain a close relation with the materials actually possessed ..., and those materials are far more largely appropriate to political than to social or economic history. In the second place, I have always thought it much more difficult to document, with any sense of security, the social and economic history of the United States than the political or constitutional. You do not have definitely limited bodies of materials, handed down by authority, ... but a vast lot of miscellaneous material from which the historian picks out what he wants, and so the effort to document must often be by a process of selection“.<sup>33</sup>

### 3.3 Sonstige Dienstleistungen

Neben den Archivführern und den Quelleneditionen erschienen im Rahmen des DHR nur noch wenige weitere Werke. Die *Writings of American History* gingen auf die Initiative MCLAUGHLINS zurück, der bereits 1903 die Arbeiten an einer Bibliographie zur amerikanischen Geschichte aufgenommen hatte.<sup>34</sup> Zwei Jahre später konnte eine laufende, systematisch geordnete und teilweise kommentierte Bibliographie für das Jahr 1903 zur amerikanischen Geschichte veröffentlicht werden, die fast 4.000 Monographien und Aufsätze verzeichnete.<sup>35</sup> MCLAUGHLIN war der Meinung, dieses Projekt sei eine Aufgabe der CIW:

„No other agency can do the work ... It is one of those undertakings that, having no commercial basis and being of general interest to the profession, naturally fall to the Institution; it will be of continuing use to all students and investigators in American history as well as to librarians“ (Yearbook 1905, S. 236).

32 JAMESON an HENRY ADAMS, 31.10.1910 (DONNAN/STOCK 1956, S. 136).

33 JAMESON an F.J. TURNER, 25.11.1927 (ROTHBERG/GOGGIN 2001, S. 256).

34 MCLAUGHLIN an JAMESON, 8.10.1903 (PAHA, Box 260, Folder AHR, 1903 ‚J‘).

35 Die Bibliographie orientierte sich an ihrem Vorläufer unter dem selben Titel, die für das Jahr 1902 von E.C. RICHARDSON und A.E. MORSE zusammengestellt worden war.

Doch die Leitung der Stiftung sah dies anders: Schon die erste Ausgabe konnte nur nach langen Verhandlungen gedruckt werden und das Exekutivkomitee weigerte sich, eine Bestandsgarantie abzugeben.<sup>36</sup> 1905 erfolgte die endgültige Ablehnung des Projektes, an der auch fortgesetzte Bemühungen JAMESONS nichts änderten.<sup>37</sup> Letztlich übernahm die AHA diese Aufgabe.

Einen schwierigen Stand hatte auch die von JAMESON ins Leben gerufene *List of Doctoral Dissertations in History, in Progress or Completed at Colleges and Universities in the United States*, die seit 1902 in gedruckter Form erschien und zunächst von JAMESON auf eigene Kosten erarbeitet worden war (FOX 1965). Sie listete jährlich alle Dissertationsprojekte auf dem Gebiet der Geschichtswissenschaft auf. In der regional stark differenzierten amerikanischen Universitätslandschaft, in der Alltagskontakte selten und die Informationsquellen über die Aktivitäten anderer historischer Fachbereiche gering waren, stellte diese Veröffentlichung eine wichtige Möglichkeit dar, sich über die Forschungsarbeiten des disziplinären Nachwuchses zu informieren. JAMESON benutzte die Liste aber auch, um mit Hinweis auf die durch die Auflistung deutlich werdenden Forschungslücken seinen universitären Kollegen Themen für Doktorarbeiten vorzuschlagen.<sup>38</sup> Somit beeinflusste die Liste zumindest potentiell die Themenwahl, so daß JAMESON, obwohl selbst nicht mehr an einer Universität angestellt, immer noch Leitungsfunktionen gegenüber der Forschung von Nachwuchshistorikern wahrnehmen konnte. Angesichts der steigenden Kosten übernahm 1913 zunächst das History Teacher's Magazine die Veröffentlichung der Liste, dann die AHR. 1918 gab schließlich die CIW doch die Genehmigung, sie als Publikation des DHR auf den Markt zu bringen. Damit übernahm das DHR die Finanzierung eines Projekts, das JAMESON zumindest indirekt auch Einfluß auf die thematischen Standards universitärer Historiker eröffnete.

Als zentral für die geschichtswissenschaftliche Disziplin erwies sich die finanzielle und infrastrukturelle Unterstützung der AHR, die sich zum Zeitpunkt der Stiftungsgründung in einem Zustand permanenter Unterfinanzierung befand (LINGELBACH 1999). Die CIW lehnte direkte Subventionen für

---

36 WOODWARD an McLAUGHLIN, 31.5.1905 (JP, Box 67, File CI, Administration 1903–1906).

37 Zur Ablehnung siehe Meeting of the Trustees, 12.12.1905 (CIA, Minutes of the Board of Trustees, Bd. 1). Zu JAMESONS Bemühungen siehe JAMESON: Proposal for the Budget of the DHR for the Year 1906 (CIA, File Archaeology, Historical Research, Finance, Budget 1903–1933).

38 JAMESON an Heads of History Department, 8.11.1909 (ROTHBERG/GOGGIN 2001, S. 79).



die Zeitschrift ab, akzeptierte allerdings die Personalunion von Leitung des DHR und Herausgeberschaft der Zeitschrift. Somit sparte die AHR die Kosten für dessen Gehalt und alle Nebenkosten. Dieses Arrangement ermöglichte es, den Autoren für ihre Artikel ein Honorar zu bezahlen, so daß nun auch mehr Beiträge von den renommiertesten Historikern des Landes akquiriert werden konnten, die zuvor oft lieber für die zahlenden Publikumszeitschriften geschrieben hatten. JAMESONS Arbeitszeit wurde zu großen Teilen von der Herausgeberschaft der AHR eingenommen: Er las, warb ein und wählte Artikel aus, redigierte diese, bemühte sich um Rezensionsexemplare, vergab Rezensionsaufträge, selektierte Dokumente für die Rubrik der Quellenedition, hielt ständigen Briefkontakt zu den Mitherausgebern der Zeitschrift und übernahm auch das Korrekturlesen. Doch diese Mühen galten einem hohen Ziel: Die AHR war identitätsstiftendes Vernetzungsmedium der Profession und Standardisierungswerkzeug in einem und fügte sich somit harmonisch in das Programm JAMESONS und des DHR ein (ROTHBERG 1984).

Neben den Arbeiten an den Archivführern und Quelleneditionen sowie der Unterstützung der AHR und der Beratung von Historikern etwa durch die Beantwortung von Anfragen (Yearbook, 1907, S. 102; 1911, S. 116) gehörte die Vergabe von Forschungsstipendien zu den weiteren Aktivitäten des DHR. McLAUGHLIN hatte die Stipendienvergabe besonders für Doktoranden befürwortet.<sup>39</sup> JAMESON war allerdings gegenüber diesen Stipendien skeptischer eingestellt und riet in Gutachten häufig von einer Unterstützung ab.<sup>40</sup> Da sie teilweise auch ohne Konsultation JAMESONS von der CIW genehmigt wurden, waren sie ihm ein Dorn im Auge, wollte er doch sämtliche Aktivitäten des CIW in bezug auf geschichtswissenschaftliche Unternehmungen unter seiner Kontrolle haben.<sup>41</sup> Neben JAMESONS Ablehnung von individuellen Forschungsvorhaben gab es einen zweiten Grund, warum diese nach einiger Zeit kaum noch vergeben wurden: In den Jahren vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs führte die CIW ein Programm ein, durch das arrivierte Forscher

---

39 McLAUGHLIN: Proposed Activities of the Bureau of Historical Research for 1905 (CIA, File Archaeology, Historical Research 1904–1955). McLAUGHLIN wollte, daß ihm pauschal jährlich eine bestimmte Summe gegeben werde, über deren Weitergabe an Stipendiaten er hätte frei entscheiden können. Dieser Plan steht wohl im Zusammenhang mit dem Wunsch, die bereits erwähnte ‚School of American History‘ einzurichten, der 1905 noch nicht ad acta gelegt worden war.

40 JAMESON an WOODWARD, 12.10.1905 (JP, Box 67, File CI, Administration 1903–1906).

41 JAMESON an JASTROW, 10.4.1919 (DONNAN/STOCK 1956, S. 238 f.).

für kürzere Zeit an die jeweiligen Abteilungen ihrer Forschungsrichtung mit dem Ziel des wissenschaftlichen Austausches eingeladen wurden. Der Einrichtung dieser sogenannten Research Associates stand JAMESON wesentlich offener gegenüber. In ihnen sah er eine Chance, endlich zusammen mit ausgebildeten und erfahrenen Historikern Projekte durchführen zu können. So holte er seit 1912 jeweils für eine kurze Zeitdauer Spezialisten nach Washington, um mit ihnen einzelne Karten für den Historischen Atlas vorzubereiten. Nach Ansicht JAMESONS sollten andere Research Associates wiederum nach Washington kommen, um eigene Forschungsvorhaben zu bearbeiten, gleichzeitig aber durch Vorlesungen und alltäglichen Kontakt mit den Angestellten des DHR Anstöße für neue Projekte zu geben.

#### **4 Das Ende des DHR**

Trotz der zahlreichen Aktivitäten nahm das DHR nicht jenen Aufschwung wie andere Abteilungen der Stiftung, im Gegenteil: Besonders seit den 1920er Jahren setzte ein schleichender Niedergang ein, der mit JAMESONS mehr oder weniger forcierter ‚Entlassung‘ 1927/28 und der Umstrukturierung des DHR endete. Die Planungen der Leitung der CIW über die Zukunft des DHR liefen zunächst hinter JAMESONS Rücken ab. Als dieser im Verlauf des Jahres 1927 zunehmend über die Pläne informiert und ihm zu verstehen gegeben wurde, daß man nicht beabsichtigte, ihn über das 70. Lebensjahr hinaus (also über 1929 hinaus) zu beschäftigen oder einen Nachfolger zu berufen, sah er sein gesamtes Lebenswerk in Gefahr. Im Angebot der Library of Congress, den neuen ‚Lehrstuhl in Geschichte‘ der Nationalbibliothek und die Leitung der Handschriftenabteilung zu übernehmen, fand JAMESON einen Ausweg: „If my flagship is going to be shot to pieces, I shall simply take my flag over to another ship and keep on with the fight.“<sup>42</sup> Am 9.11.1927 trat JAMESON von seinem Posten zurück und wechselte zur Nationalbibliothek, wo er seine Arbeit im Juli 1928 aufnahm.<sup>43</sup>

---

42 JAMESON an DONNAN, 14.11.1927 (JP, Box 98, File JAMESON, Resignation 1927).

43 JAMESON arbeitete bis zu seinem Tod 1937, also bis zu seinem 78. Lebensjahr, für die Library of Congress und sah so zumindest eines seiner Hauptziele, die Gründung des Nationalarchivs, noch verwirklicht.

Die Leitung der CIW hatte nicht die Absicht, die historische Forschung in der Tradition der bisherigen Arbeit des DHR weiterzuführen.<sup>44</sup> Für mehrere Projekte des DHR bedeutete dies das Ende, etwa für die noch ausstehenden Archivführer über die schottischen, irischen und skandinavischen Archive. Vor allem aber verlor die AHR ihre indirekte Unterstützung, da JAMESON nun nicht mehr als Managing Editor zur Verfügung stand. Die Quelleditionen wurden mit einer ‚Rumpfabteilung‘ zu Ende geführt: Nach dem Rücktritt JAMESONS gab es am DHR nur noch drei wissenschaftliche Angestellte. Ende 1929 kam es schließlich zu einer Neuorganisation der historisch ausgerichteten Forschungen: Es entstand eine Division of Historical Research mit drei Abteilungen: Aboriginal American History mit sieben wissenschaftlichen Mitarbeitern, History of Science mit zwei Mitarbeitern und das ehemals eigenständige DHR wurde zur Abteilung für United States History umgewandelt. Doch auch die Mitarbeiter der letztgenannten Abteilung wurden – falls nicht mit der Beendigung der Quelleditionen und Archivführer beschäftigt – ebenfalls für archäologische Studien eingesetzt. Zudem wurde die Abteilung nun in das umfassendere Wissenschaftsprojekt im Sinne des neuen Präsidenten MERRIAM eingeordnet:

„Its [= der Division] three sections devote their efforts to various aspects of what is really a single endeavor, namely, the attempt to understand the whys and the wherefores of man's long struggle toward more perfect living. The Section of Aboriginal American History considers the rise of civilization as exemplified by the career of the native races of the New World. The Section of United States History concerns itself with the development of a typical modern state, as well as with the interactions between Western European and indigenous American cultures [= gemeint waren damit die laufenden Archivführer und Quelleditionen – d.Vf.]. The Section of the History of Science attempts to record and to interpret the acquisition, application and transmission of that ordered knowledge upon which all human progress is founded.“ (Yearbook 1939/31, S. 101)

Für die nächsten zwei Jahrzehnte bestimmte vor allem die archäologische Forschung die Geschicke der Division, bis Ende der 1940er Jahre die völlige Einstellung der verbliebenen historischen Arbeiten forciert wurde. 1951 erfolgte dann die Auflösung der Division of Historical Research. Die Etablierung des Department of Archaeology bedeutete die endgültige Verdrängung der Geschichtswissenschaft aus der CIW.

---

44 Memorandum von MERRIAM, 21.12.1927 (CIA, File Merriam, Memoranda, Historical Research/Archaeology 1).

## 5 Gründe für das Scheitern des DHR

Mit seiner Ablösung und der Umstrukturierung des DHR waren JAMESONS weitreichende Ambitionen für die amerikanische Geschichtswissenschaft, die er mit dem DHR verbunden hatte, gescheitert. Die Ursachen hierfür waren sowohl institutioneller als auch persönlicher Art.

In institutioneller Hinsicht ist ein erster Anlaß für das Scheitern in der Tatsache zu sehen, daß es über die Rolle der Geisteswissenschaften an der CIW von Beginn an unterschiedliche Ansichten gab. Die Stiftung war naturwissenschaftlich orientiert und behandelte die Geisteswissenschaften eher stiefmütterlich<sup>45</sup>, sprach man diesen doch einen streng wissenschaftlichen Charakter ebenso ab wie eine gesellschaftliche Nützlichkeit. Schon 1903 schrieb ein Historikerkollege an MCLAUGHLIN:

„In fact the Carnegie money seems to be destined to promote the interests of the material side of man and not of his intellectual or spiritual side. The discovery of a germ would probably draw some thousands [Dollars – d.Vf.] while the copying of records does not receive a hearing.“<sup>46</sup>

Neben der utilitaristisch ausgerichteten Nationalökonomie war die Geschichtswissenschaft daher auch lange Zeit die einzige Humanwissenschaft, die von der CIW durch die Gründung einer eigenen Abteilung gefördert wurde. Einigen Personen in der Stiftungsleitung war die Notwendigkeit dieses Departments aber von vornherein nicht einsichtig. So versuchte der Vorsitzende des Aufsichtsrates, BILLINGS, bei einem Treffen Ende 1905 seine Kollegen zu überzeugen, das DHR weniger zu fördern bzw. ganz abzuschaffen.<sup>47</sup> Daß er damit auf einige Zustimmung stieß, ist an den häufigen Weigerungen ersichtlich, Forderungen JAMESONS nach Finanzierung weiterer Projekte zuzustimmen. Wenn die CIW geisteswissenschaftliche Projekte für förderungswürdig erachtete, erfolgte dies aufgrund einer Nützlichkeitsunterstellung, der eben nicht alle beantragten Unternehmungen entsprachen.

Einen zweiten institutionellen Grund für das Scheitern JAMESONS stellte die personelle Veränderung in der Führungsspitze der CIW dar. Mit dem Nachfolger WOODWARDS, dem Paläontologen JOHN CAMPBELL MERRIAM von der University of California Berkeley, der 1919 den National Research Council geleitet hatte und 1920 das Amt des Präsidenten der CIW für die

45 Siehe u.a. CIA, Minutes of the Board of Trustees, 25.11.1902.

46 ANDREWS an MCLAUGHLIN, 27.4.1903 (JP, Box 54, Correspondence); siehe auch MCLAUGHLIN an JAMESON, 22.4.1903 (PAHA, Box 260, Folder AHR, 1903, J').

47 Meeting of the Trustees, 12.12.1905 (CIA, Minutes of the Board of Trustees, Bd. 1).



nächsten achtzehn Jahre übernahm, verschlechterte sich die Position JAMESONS zunehmend (ROTHBERG 1986, S. 58; STOCK 1951, S. 213 f.). MERRIAM faßte seinen Eindruck von JAMESONS Konzept in klare Worte: „Dr. Jameson's idea of research being, however, work of the routine type rather than intensive study of problems.“<sup>48</sup> Auch JAMESON sah die enormen Unterschiede zwischen seinen und MERRIAMs Auffassungen:

„... like a good many scientific men, he [= Merriam] does not think that historians pursue their work in the right way, and has believed that the work of this Department should not be devoted to the supplying of historical workers with their materials, but should be devoted to what he calls work interpretation and constructive research, that is to say, to the making of monographs, to the superstructure rather than to the foundations.“<sup>49</sup>

MERRIAM vertrat außerdem eine von JAMESON unterschiedliche Geschichtsauffassung, die nicht auf einem positivistisch-idiographischen Konzept von Nationalgeschichte beruhte, sondern auf einem nomothetisch-geschichtsphilosophischen Programm der Formulierung allgemeiner Gesetze und Prinzipien, die den historischen Prozeß bestimmten. Dieses Programm versprach, die Geschichte auch für die Gegenwart und Zukunft nutzbar machen zu können und schloß ausdrücklich Archäologie und Anthropologie ein. In einem interdisziplinären Sinne verfolgte MERRIAM die Neuorganisation des Department, an dessen Spitze ein Gelehrter stehen sollte, „who has the widest view of history ranging over its whole extent from the geological and archaeological background to application of broad principles to the immediate future of social and intellectual organization.“<sup>50</sup> Die bisherige Arbeit des DHR hatte in den Augen MERRIAMs wenig zur Auffindung dieser Gesetze, der entsprechenden Methodologie und der Interpretation der Geschichte beigetragen. MERRIAM sah in der Division of Archaeology und nicht im DHR diejenige Abteilung der historischen Forschung, die in Kooperation mit Geologie und Paläontologie diese Aufgabe zu leisten vermochte.<sup>51</sup>

---

48 Memorandum Regarding Organization and Future of Historical Research in the CI, 21.2.1927 (CIA, File Merriam, Memoranda, Historical Research/Archaeology 1).

49 JAMESON an BOURNE, 15.11.1927 (JP, Box 98, File JAMESON, Resignation 1927).

50 Memorandum of Conference with Dr. A. V. Kidder Relative to Organization of Historical Research, 2.2.1927 und Memorandum of Conference with C.E. MERRIAM, 6.2.1927 (CIA, File MERRIAM, J.C. Memoranda, Historical Research/Archaeology 1/3).

51 Memorandum for March Meeting of Executive Committee: Regarding Historical Research in the Institution, 12.2.1927 (CIA, File Merriam, J.C. Memoranda, Historical Research/Archaeology 1/3).

Zu den Unterschieden bezüglich der Wissenschaftsauffassungen zwischen MERRIAM und JAMESON kam – und dies ist ein dritter institutioneller Grund für das Scheitern des DHR – die von MERRIAM betriebene disziplinäre Neuorientierung, die zu einer Marginalisierung der Geschichtswissenschaft führte. Die Entwicklung von Konkurrenzdisziplinen hatte freilich schon früher eingesetzt, ohne allerdings die Ambitionen JAMESONS gefährden zu können. Zunächst hatte die Geschichtswissenschaft innerhalb der CIW mit dem Department of Economics and Sociology lediglich eine geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplin an ihrer Seite. Diese stellte schon deshalb keine große Gefahr dar, weil sie so organisiert war, daß sie kaum expandieren konnte. Seit 1914 änderte sich die Situation aber, denn mit der Archäologie und der Altamerikanistik erhielten zwei weitere Konkurrenzdisziplinen der Geschichtswissenschaft einen Ort innerhalb der CIW. WOODWARD hatte bereits frühzeitig Interesse an Anthropologie und klassischer Archäologie gezeigt und seit 1911 Anstrengungen unternommen, ein eigenes Department of Central American Archaeology zu gründen. Der Mangel an einem ‚exceptional man‘ – der führende amerikanische Anthropologe und Archäologe FRANZ BOAS wollte die Columbia University nicht verlassen – vereitelte zunächst diese Pläne (REINGOLD 1979, S. 329). Trotzdem sind seit 1902 Ausgrabungen gefördert worden, seit 1914 vor allem an den mexikanischen Maya-Stätten wie Chichén Itzá (FUCHS 2001). 1926 wurde der Archäologe ALFRED VINCENT KIDDER als Research Associate mit dem Zuständigkeitsbereich für archäologische Erkundungen eingestellt und nahm bald die zentrale Rolle in MERRIAMs Plänen einer Neustrukturierung der historischen Forschung an der CIW ein (GIVENS 1992, S. 87 f.).

Unter der Präsidentschaft MERRIAMs verlagerte sich der Schwerpunkt historischer Forschung mit der Ausdehnung des Maya-Programms rasch in die Archäologie, deren Arbeiten als „next stage in relationship among the American peoples through promotion of historical research in fields related to archaeology“ bezeichnet wurden.<sup>52</sup> Daß für diese neue Struktur Jameson nicht der richtige Mann war, stand außer Frage. MERRIAMs Wunschkandidat als Wissenschaftsadministrator war KIDDER, der dann auch tatsächlich 1929 die Nachfolge von JAMESON in der neuen Division of Historical Research antrat (ebd., S. 89 ff., S. 105 ff.). Entsprechend seinem interdisziplinären Anspruch weitete MERRIAM die archäologischen Studien durch die Einbeziehung zahl-

---

52 Memorandum of Conversation with Dr. ROWE, 21.1.1927 (CIA, File Merriam, J.C. Memoranda, Historical Research/Archaeology 1/3).

reicher Wissenschaftsdisziplinen und die Kombination von Geschichte und Archäologie zu einer umfangreichen Erforschung der kulturellen Entwicklung in Mittelamerika mit dem Ziel aus, die grundlegenden Gesetze der menschlichen Evolution zu finden (ebd., S. 95).

Es wäre allerdings ein Fehlschluß, das Scheitern des DHR allein auf die strukturellen Veränderungen der CIW zurückzuführen. Eine Reihe von Ursachen für das frühzeitige Ende liegt in der Persönlichkeit JAMESONS und der Art und Weise seines Handelns begründet.

Erstens unterschätzte JAMESON die Bedeutung der utilitaristischen Kosten-Nutzen-Philosophie innerhalb der CIW, der er sich nicht beugen wollte. Vielmehr pochte er auf die disziplinäre Definitionsmacht und meinte, lediglich die professionellen Historiker, nicht aber die CIW könnten und sollten über die Ausrichtung des DHR und seine Projekte entscheiden.<sup>53</sup> In diesem Punkt zeigte sich die potentielle Unvereinbarkeit eines wissenschaftlichen Ethos mit den im Grunde utilitaristischen Zielsetzungen einer Wissenschaftsstiftung. Zwar wollte die CIW keine Industrieforschung betreiben oder Gewinne mit den geförderten Projekten erzielen, dennoch sollten letztere für weitere Forschungen und auch für die wirtschaftliche Anwendung verwertbar sein. ‚Nutzlose‘ Forschung, die wie das DHR keine fundamentalen, die Gesellschaft voranbringenden Erkenntnisse in Aussicht stellen konnte, gehörte nicht zu den Zielen der CIW. Eine Wissenschaft, die tendenziell selbstreferenziell und nicht gewillt war, Laien die Beurteilung wissenschaftlicher Forschung zuzugestehen, konnte sich nur mit rhetorischen Verbeugungen vor dem utilitaristischen Vokabular zeitweilig durchsetzen. Daher benutzte JAMESON hin und wieder eine defensive Argumentationsstruktur analog der Beurteilungslogik des CIW, wenn er etwa darauf hinwies, daß die Geisteswissenschaften in den letzten Jahren viel zum Völkerverständnis beigetragen hätten und somit *nützlich* gewesen seien.<sup>54</sup> Er blieb aber unwillens, sich der Fremdbestimmung durch die CIW, deren Funktion er in der Finanzierung, nicht aber in der Wissenschaftspolitik sah, zu unterwerfen. Dabei realisierte er aber nicht, daß er in der privaten Institution ‚am kürzeren Hebel‘ saß und weniger Freiräume hatte als seine europäischen Kollegen an staatlichen Einrichtungen.

---

53 JAMESON an WOODWARD, 22.12.1906 (DONNAN/STOCK 1956, S. 102).

54 Besonders in seiner Rede vor den Trustees 1912 betonte JAMESON die Nützlichkeit der Geschichtswissenschaft (JAMESON 1913, S. 37 f.).

JAMESONS Hauptproblem bestand wohl darin, daß er seine Versprechen gegenüber der CIW oft nicht einlösen konnte. Eklatant war dies bei den Quelleneditionen und den Archivführern. JAMESON begründete die Verzögerungen zum Teil mit praktischen Hindernissen wie der Neuordnung von ausländischen Archiven, zum Teil aber auch mit dem Charakteristikum der Geschichtswissenschaft, nur langsam zu guten Ergebnissen kommen zu können: „Good history is slow work.“<sup>55</sup> Doch dieses Argument überzeugte die Leitung der Stiftung nicht, und es verwundert kaum, daß die schleppende Verwirklichung der Projekte (und die mangelnde Informationspolitik des DHR) auf frühe Kritik stieß. So hob BILLINGS bereits 1905 über die Arbeit des DHR hervor: „We have not any results from it, we do not know what they are doing or how much they have done.“<sup>56</sup> Hatten McLAUGHLIN und dann JAMESON mit dem recht geduldigen und den Geisteswissenschaften gegenüber aufgeschlossenen WOODWARD als Präsidenten noch eine zumindest halbherzige Unterstützung<sup>57</sup>, so war dies mit dem Amtsantritt MERRIAMS vorbei. Dieser pochte stärker als sein Vorgänger auf sichtbare Ergebnisse, doch die waren eher mager: 18 Jahre nach Gründung der Abteilung bestand deren Veröffentlichungsliste aus lediglich 17 Archivführern und zwei Bänden mit edierten Quellen.

Ein dritter in der Persönlichkeit JAMESONS liegender Grund kann in der unorthodoxen und in einigen Fällen ungeschickten Personalpolitik desselben gefunden werden.<sup>58</sup> Betrachtet man die Liste der Angestellten des DHR, so fällt auf, daß hier mehrheitlich Personen versammelt waren, die entweder keine universitäre Karriere anstreben wollten oder konnten. Besonders WALDO G. LELAND erwies sich als „Fehlgriff“: Einerseits ein unzuverlässiger Arbeiter – stellte er doch seinen Pariser Archivführer erst nach Jahrzehnten fertig – war LELAND andererseits auch kein forschungsorientierter Wissenschaftler mit eigenen Untersuchungen.<sup>59</sup> Zudem war LELAND illoyal gegen-

---

55 JAMESON an E.F. DUNNE, 2.8.1913 (ROTHBERG/GOGGIN 2001, S. 105)

56 Meeting of the Trustees, 12.12.1905 (CIA, Minutes of the Board of Trustees, Bd. 1).

57 JAMESON an JASTROW, 10.4.1919 (DONNAN/STOCK 1956, S. 237).

58 Das DHR beschäftigte nach der Anfangsphase neben dem Direktor meist vier bis sechs wissenschaftliche MitarbeiterInnen und drei bis fünf Bürokräfte, die als Stenographen, Kopisten oder Sekretärinnen auch einen Teil der Arbeit für die AHR übernahmen. Hinzu kamen die Personen, die temporär als Hilfskräfte oder Research Associates oder für die Erledigung einzelner Aufgaben wie der Erstellung eines Archivführers meist auf Stundenbasis vom DHR bezahlt wurden.

59 Das sah auch JAMESON so, wie aus einer Gesprächsnotiz MERRIAMS deutlich wird: „Dr. Jameson has indicated that in his judgment Leland is better fitted for general executive



über JAMESON, begann er doch seit MERRIAMs Amtsübernahme seine Differenzen mit JAMESON über die wissenschaftsstrategische Ausrichtung des DHR nach außen zu tragen.<sup>60</sup> LELAND – aus Opportunismus oder aus Überzeugung sei dahingestellt – schloß sich der JAMESONS Konzepte ablehnenden Meinung MERRIAMs an und fiel jenem so in den Rücken.<sup>61</sup>

Neben LELAND gab es weitere Berufungen, die teilweise an Nichthistoriker gingen. In Zeiten des expandierenden Akademikerarbeitsmarktes war es JAMESON kaum möglich, ausgebildete (männliche) Historiker einzustellen, da für diese attraktivere, weil besser bezahlte Posten an den Universitäten lockten. Besonders auffällig ist daher, daß JAMESON viele Frauen für wissenschaftliche Projekte zu einem Zeitpunkt einstellte, als Historikerinnen kaum eine Chance hatten, innerhalb der Universität eine wissenschaftliche Karriere zu absolvieren. Die Arbeit dieser Frauen stieß aber in der CIW auf eine skeptische Haltung. Außerdem war JAMESON in seiner Einstellungspraxis ein typischer ‚Fremdler‘: Er stellte bevorzugt Personen ein bzw. betraute Historiker mit Aufgaben, die ihm aus früherer Zeit bekannt waren, meist seine ehemaligen Studierenden. Die teilweise recht mageren Arbeitsergebnisse seiner Mitarbeiter lassen darauf schließen, daß er in seiner Personalpolitik anderen Kriterien als denen der Exzellenz Vorrang einräumte – zum Nachteil des DHR.

Viertens gab JAMESON mit seinem ‚selbständigen‘ Verhalten auch Angriffsflächen für Kritik an der Intransparenz seines Führungsstils. So kam bei einer von MERRIAM eingeleiteten Untersuchung des Finanzgebahrens des DHR heraus, daß JAMESON eigenständig einem notleidenden Wiener Archivar nach dem Krieg Geld hatte zukommen lassen und daß er Mittel für die Veröffentlichung der *Writings on American History* verwandte, deren Publikation die CIW abgelehnt hatte.<sup>62</sup> 1927 genehmigte er den Wechsel LELANDs auf die Stelle als Sekretär des American Council of Learned Societies, ohne dies im voraus mit MERRIAM abzuklären, worüber dieser mehr als erbost

---

work than for historical research ... Dr. Jameson apparently gave Mr. Leland relatively little encouragement in the Department.“ (Memorandum Regarding Organization and Future of Historical Research in the CI, 21.2.1927 [CIA, File Merriam, Memoranda, Historical Research/Archaeology 1]).

60 Memorandum (GILBERTs) of Conversation with Mr. LELAND, 6.3.1925 (CIA, File Archaeology, Historical Research, LELAND).

61 Memorandum of Conversation with Mr. LELAND, 31.8.1925 (CIA, File Archaeology, Historical Research Finance, Allotments 1904–1944).

62 JAMESON an MERRIAM, 7.5.1921 (CIA, File Archaeology, Historical Research Finance, Allotments 1904–1944).

war.<sup>63</sup> Seine Differenzen mit MERRIAM wurden auch nicht geringer, als er begann, daraus öffentlich keinen Hehl mehr zu machen.<sup>64</sup>

Fünftens schließlich fehlte JAMESON nicht nur die Unterstützung durch die Führungsspitze der Stiftung, sondern auch durch die professionelle Historikerschaft. Zumindest teilweise schien es, als liefen die Projekte und Visionen JAMESONS an den Interessenlagen seiner Kollegen vorbei. So wurden von der 1906er Ausgabe der *Writings on American History* gerade einmal 127 Exemplare verkauft (ROTHBERG/GOGGIN 2001, S. 13). Zudem kamen nur wenige Forscher nach Washington, um mit Hilfe des Archivführers von LELAND und TYNE die Regierungsdokumente zu erkunden. Der Strom amerikanischer Historiker in jene ausländischen Archive, die von den Mitarbeitern des DHR inventarisiert worden waren, blieb ebenfalls aus.

Auf Ablehnung unter vielen Kollegen stießen JAMESONS Versuche, Leitungs- und Richtlinienkompetenz auch gegenüber anderen geschichtswissenschaftlich relevanten Institutionen und Vorhaben zu erlangen. Er sah seine Rolle und die des DHR als Leiter und Anführer der gesamten Historikerschaft. Nicht nur bei der historiographischen und methodologischen Standardisierung in Form der AHR, der thematischen Standardisierung durch die Archivführer und die Quelleneditionen, sondern auch in der Festlegung zukünftig zu bearbeitender Themen sollte das DHR eine Orientierungsfunktion übernehmen (Yearbook 1909, S. 108 f.).<sup>65</sup> Besonders in der späteren Phase

63 Memorandum Regarding Organization and Future of Historical Research in the CI, 21.2.1927 (CIA, File MERRIAM, Memoranda, Historical Research/Archaeology 1).

64 Report from GILBERT of Conversation with JAMESON, 23.2.1923 (CIA, File Archaeology, Historical Research, Miscellaneous 1904–1943).

65 JAMESON stieß bei seinen Bemühungen, das DHR und seine Person zum Zentrum der universitären Historikerschaft zu machen, an Grenzen. Dies zeigt sich daran, daß einige seiner Projekte scheiterten, darunter besonders die ursprüngliche Idee, im Rahmen der CIW eine ‚School of American History‘ für Nachwuchshistoriker zu errichten. JAMESON hing an der Idee, durch ihn und seine Assistenten Elitestudenten am historischen Material zu trainieren, wobei ihn besonders der erhoffte Ausstrahlungs- und Multiplikatoreffekt dieser Institution reizte (JAMESON an WOODWARD, 20.1.1905; DONNAN/STOCK 1956, S. 90). Doch es kam nicht zur Umsetzung, schließlich hätte diese Institution in einem Konkurrenzverhältnis zu den Graduate Departments der Universitäten gestanden und somit Gegner innerhalb der Disziplin auf den Plan gerufen. Außerdem befürworteten der Vorsitzende und der Sekretär des Aufsichtsrats solche Pläne nicht, weil sie selbst das CIW als eine Institution der Forschung und nicht der Lehre verstanden. Demgegenüber unterstützte die CIW die Herausgabe des bereits 1903 vorgeschlagenen *Atlas of the Historical Geography of the United States* (JAMESON an MCLAUGHLIN, 5.11.1903; ROTHBERG/ GOGGIN 1996, S. 284 f.; Yearbook 1909, S. 122), der allerdings erst 1932 in Zusammenarbeit mit der American Geographical Society erscheinen konnte (WRIGHT 1965, S. 66–79).

seines Wirkens an der CIW schien sich die Historikerschaft aber immer weniger an den Standards und Zielen orientieren zu wollen, die JAMESON vorgeben wollte. Mit den Progressive Historians kam eine Richtung innerhalb der Disziplin auf, die mit JAMESONS politikgeschichtlich ausgerichteten Inventaren und Veröffentlichungen kaum etwas anfangen konnte. Auch die zunehmende Zahl regionalhistorisch arbeitender Fachhistoriker fand wenig Inspiration in JAMESONS nationalhistorisch relevanten Projekten. Der immer lauter werdende Ruf nach historischer Synthese delegitimierte zudem die detailversessenen, faktualistischen und hochspezialisierten Werke, die JAMESON eigentlich mit seiner Arbeit erleichtern und fördern wollte. Hinzu kam, daß JAMESONS autokratischer Führungsstil in der AHR und AHA auf Widerstand stieß, die ihn von der Zunft – insbesondere ihrem jüngeren und nicht an der Ostküste situierten Teil – entfremdete (BILLINGTON 1973). Als die Existenz des DHR auf dem Spiel stand, kam es somit nicht zu einer geschlossenen Solidarisierung der amerikanischen Historiker für JAMESONS Unternehmen, eine Rettungsaktion der Zunft blieb aus.

So liefen in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre mehrere Entwicklungen zusammen, die letztlich zur Auflösung des DHR als eigenständiger Abteilung führten: Das hohe Alter JAMESONS, der Weggang des zumindest potentiellen Nachfolgers LELAND, das Verzögern mehrerer laufender Projekte und der Mangel an neuen, das inkorrekte Verhalten JAMESONS in Finanz- und Personalangelegenheiten, die Amtsübernahme MERRIAMS und der damit verbundene Richtungswechsel bezüglich der Wissenschaftsauffassung innerhalb der Stiftungsleitung und schließlich der Aufstieg der Archäologie, die von MERRIAM stark gefördert wurde. Mit der Schließung des DHR fand das Experiment einer außeruniversitären Institutionalisierung professioneller geschichtswissenschaftlicher Forschung ein vorläufiges Ende. Es zeigte sich zum einen, daß im Kontext einer privaten Stiftung die Akzeptanz der Geisteswissenschaften unter den Aspekten von Nützlichkeit und ‚Wissenschaftlichkeit‘ auf Grenzen stieß, die letztlich im Konkurrenzkampf zwischen Disziplinen um finanzielle Ressourcen zu ihrer Marginalisierung führte. Die Autonomie wissenschaftlicher Forschung unterlag in privaten Fördereinrichtungen ebenso Beschränkungen wie in staatlichen Forschungsinstitutionen, wobei aber – nimmt man Deutschland und Frankreich als Beispiel – die staatliche Einmischung in die Forschungspolitik vergleichsweise gering ausfiel. Zum anderen führte die relativ starke institutionelle, finanzielle und personelle Expansion der amerikanischen Universitäten zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer akademischen Sogwirkung auf Kosten außeruniversitärer Einrichtungen. Historische Wissenschaft und Forschung konnten sich so innerhalb der Universitäten ausdifferenzieren, und es bedurfte der außerunivers-

sitären Institutionen nicht mehr. Washington war des weiteren kein universitäres Zentrum, was dazu beitrug, daß das DHR auch geographisch in die Isolation geriet. Die zunehmende disziplinäre Fragmentierung in Subdisziplinen und unterschiedliche Forschungsansätze standen zugleich dem zentralistischen Anspruch des DHR entgegen, Leitinstitution hinsichtlich der Standardisierung und Professionalisierung der Geschichtswissenschaft zu sein. Das Ziel einer Homogenisierung der amerikanischen Historiker erwies sich als Utopie. Das Innovationspotential des DHR hatte sich am Ende der 1920er Jahre erschöpft.

## Quellen und Literatur

Folgende Abkürzungen wurden bei der Anführung von Archivmaterial verwendet:

CIA	Carnegie Institution Archives, Washington
GP	Gilman Papers, Johns Hopkins University Archives
JP	Jameson Papers, Library of Congress, Manuscript Division
MLP	McLaughlin Papers, University of Michigan Archives
PAHA	Papers of the American Historical Association, Library of Congress, Manuscript Division

BILLINGTON, R.A.: *Tempest in Clio's Teapot. The American Historical Association Rebellion of 1915*. In: *American Historical Review* 78 (1973), S. 348–369.

BORGMANN, C.: *Kultur des Reichtums. Philanthropy, Wohltätigkeit und Elite in den Vereinigten Staaten von Amerika*. In: GAETHGENS, T.W./ SCHIEDER, M. (Hrsg.): *Mäzenatisches Handeln. Studien zur Kultur des Bürgersinns in der Gesellschaft*. Berlin 1998, S. 216–235.

CARNEGIE, A.: *Aus meinem Leben*. Leipzig 1922.

CURTI, M.: *American Philanthropy Abroad: A History*. New Brunswick 1963.

DONNAN, E./STOCK, L.F. (Hrsg.): *An Historian's World. Selections from the Correspondence of John Franklin Jameson*. Philadelphia 1956.

FOSDICK, R.B.: *Die Geschichte der Rockefeller-Stiftung*. Würzburg 1955.

FOX, W.L.: *Jameson and the List of Doctoral Dissertations in History*. In: FISHER, R.A./FOX, W.L.: *J. Franklin Jameson. A Tribute*. Washington 1965, S. 24–26.

FUCHS, E.: *Institutionalisierung zwischen Politik und Wissenschaft: Die Internationale Schule für Archäologie und Ethnologie in Mexiko*. In: MIDDELL, M./LINGELBACH G./HADLER, F. (Hrsg.): *Historische Institute im internationalen Vergleich*. Leipzig 2001, S. 395–429.



- GINSBERG, A.H.: The Historian as Lobbyist: J. Franklin Jameson and the Historical Activities of the Federal Government. Ph.D. Dissertation. Louisiana State University 1973.
- GIVENS, D.R.: Alfred Vincent Kidder and the Development of American Archaeology. Albuquerque 1992.
- GONDOS, V.: J. Franklin Jameson and the Birth of the National Archives 1906–1926. Philadelphia 1981.
- GOOD, G.A. (Hrsg.): The Earth, the Heavens and the Carnegie Institution of Washington. Washington 1994.
- JAMESON, J.F.: The American Acta Sanctorum. In: American Historical Review 13 (1908), S. 286–302.
- DERS.: The Future Uses of History. In: The History Teacher's Magazine 4 (1913), S. 35–40.
- KOHLER, R.E.: Partners in Science: Foundations and National Scientists, 1900–1945. Chicago 1991.
- LAGEMANN, E.C.: Philanthropic Foundations. New Scholarship, New Possibilities. Bloomington/Indianapolis 1999.
- LEISTER, R.M.: Forty Years of Carnegie Giving. A Summary of the Benefactions of Andrew Carnegie and of the Work of the Philanthropic Trusts Which he Creates. New York 1941.
- LINGELBACH, G.: Die American Historical Review. Gründung und Entwicklung einer geschichtswissenschaftlichen Institution. In: MIDDELL, M. (Hrsg.): Historische Zeitschriften im internationalen Vergleich. Leipzig 1999, S. 33–62.
- DIES.: Klio macht Karriere. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Göttingen 2002.
- MADSEN, D.: Daniel Coit Gilman at the Carnegie Institution of Washington. In: History of Education Quarterly 9 (1969), S. 154–186.
- MCLAUGHLIN, A.C.: Reports on the Diplomatic Archives of the Department of States. Washington 1904.
- MILLER, H.S.: Dollars for Research: Science and Its Patrons in Nineteenth-Century America. Seattle 1970.
- NOVICK, P.: That Noble Dream. The 'Objectivity Question' and the American Historical Profession. Cambridge 1988.
- PÉREZ, L.M.: Guide to the Materials for American History in Cuban Archives. Washington 1907.
- REINGOLD, N.: National Science Policy in a Private Foundation: The Carnegie Institution of Washington. In: OLSEN, A./VOSS, J. (Hrsg.): The Organization of Knowledge in Modern America 1860–1920. Baltimore/London 1979, S. 313–341.

- RIGGS, J.B.: The Acquisition of Foreign Archival Sources for American History to the Year 1940. Ph.D. Dissertation. Yale University 1955.
- ROTHBERG, M.D.: Servant to History: A Study of John Franklin Jameson, 1859–1937. Ph.D. Dissertation. Brown University 1982.
- DERS.: „To Set a Standard of Workmanship and Compel Men to Conform to it“. John Franklin Jameson as Editor of the American Historical Review. In: American Historical Review 89 (1984), S. 957–975.
- DERS.: The Brahmin as Bureaucrat: J. Franklin Jameson at the Carnegie Institution of Washington, 1905–1928. In: Public Historian 8 (1986), S. 47–60.
- ROTHBERG, M.D./GOGGIN, J. (Hrsg.): John Franklin Jameson and the Development of Humanistic Scholarship in America. Athens, Bd. 1 1993, Bd. 2 1996, Bd. 3 2001.
- STOCK, C.: John Campbell Merriam, 1869–1945. In: Biographical Memoirs, Vol. XXVI. Washington 1951, S. 209–232.
- TASSEL, D.D. VAN: John Franklin Jameson. In: LORD, C.L. (Hrsg.): Keepers of the Past. Chapel Hill 1965, S. 81–96.
- TREFIL, J./HAZEN, M.H.: Good Seeing: A Century of Science at the Carnegie Institution of Washington 1902–2002. Washington, 2002.
- TYNE, C.H. VAN/LELAND, W.G. (Hrsg.): Guides to the Archives of Government in Washington. Washington 1904.
- WALL, J.F.: Andrew Carnegie. New York 1970.
- WRIGHT, J.K.: J. Franklin Jameson and the Atlas of the Historical Geography of the United States. In: FISHER, R.A./FOX, W.L.: J. Franklin Jameson. A Tribute. Washington 1965, S. 66–79.
- Yearbook of the Carnegie Institution, 1902–1951.
- YOCHELSON, E.L./CARNEGIE, A./WALCOTT C.D.: The Origin and Early Years of the Carnegie Institution of Washington. In: GOOD 1994, S. 1–19.

*Anschriften der Autoren:*

Dr. Eckhardt Fuchs  
 Universität Mannheim  
 FB Erziehungswissenschaft  
 68131 Mannheim  
 E-Mail: efuchs@rumms.uni-mannheim.de

Dr. Gabriele Lingelbach  
 Universität Trier  
 FB III, Neuere Geschichte  
 54286 Trier  
 E-Mail: lingel@uni-trier.de

# **Die Schulgruppen des „Vereins für das Deutschtum im Ausland“**

## **Das Beispiel Groß-Berlin in den Jahren 1920 bis 1940**

### **1 Die Gründungsinitiative des Vereins**

Im März 1919 trat der bis dahin kaum bekannte „Verein für das Deutschtum im Ausland“ (VDA)<sup>1</sup> an die deutschen Schulbehörden erstmals mit dem Wunsch heran, „den Belehrungen über Wert und Wesen des Grenz- und Auslandsdeutschtums auch im Unterricht einen würdigen Platz zu schaffen“ (Wegweiser 1930, S. 7; siehe auch DIERE 1964, S. 196). Vor dem Hintergrund der im Ergebnis des Krieges dem Deutschen Reich entstandenen Gebietsverluste<sup>2</sup> hatte die Offerte Erfolg. Mit dem Erlaß des preußischen Kul-

---

1 Der schon 1881 als „Deutscher Schulverein“ gegründete, zunächst im deutschen Verbandswesen mit 1914 rund 60.000 Mitgliedern eher marginale VDA setzte sich für die „planmäßige Pflege“ des „Auslandsdeutschtums“ ein. Vor dem Krieg unterstützte er neben der Vergabe von Stipendien an Auslandsdeutsche vor allem die Gründung und den Erhalt deutscher Schulen, Kindergärten und Sozialeinrichtungen im Ausland (zur Vorgeschichte siehe WEIDENFELLER 1976). In der Weimarer Zeit entwickelte er sich zur größten Organisation für das „Deutschtum im Ausland“. Daneben wirkte der „Deutsche Schutzbund für das Grenz- und Auslandsdeutschtum“ als Zusammenschluß zahlreicher Deutschtumsvereine besonders in den Grenzländern. Zugleich bestanden nahezu einhundert weitere, zumeist örtlich begrenzte Organisationen, die Einzelinteressen der Auslandsdeutschen vertraten. Verschiedene wissenschaftliche Gesellschaften und Institute, ebenso Regierungsstellen (Auswärtiges Amt, Reichsministerium des Innern, Zentralinstitut für Erziehung) befaßten sich auf ihre Weise mit dem Auslandsdeutschtum.

2 Während der Verlust der Kolonien nur einen vergleichsweise kleinen, aber einflußreichen Teil der Bevölkerung bewegte, schienen breiten Volkskreisen die Gebietsabtretungen einschließlich aller Nachfolgeprobleme und der oft diskriminierenden Begleitumstände bei nicht vorhandenem Kriegsschuldbewußtsein und in geistiger Verdrängung vorausgegangener deutscher Annexionspolitik, zuletzt 1917 noch gegenüber Rußland, eine nationale Demütigung. Besonders schmerzten die Gebietsverluste im Osten (Freie Stadt Danzig, Memelgebiet, Ost-Oberschlesien, als „Ostmark“ Posen-Westpreußen), also dort, wo Germanisierung und deutsche Siedlungspolitik am raumgreifendsten gewirkt, Polen

tusministers BOELITZ<sup>3</sup> vom 18. Dezember 1921 wurde es dem Verein gestattet, „an den Schulen aller Art unter den älteren Schülern und Schülerinnen im Einvernehmen mit der Schulleitung und den Lehrkörpern“ Mitglieder zu werben. An die Unterrichtsanstalten erging die Aufforderung, auf allen ihren Stufen, namentlich im deutschen, geschichtlichen und erdkundlichen Unterricht, „der früher zum Reiche gehörenden Gebiete und ihrer Bewohner wie auch der Überseedeutschen zu gedenken“, um das Bewußtsein der „völkischen Zusammengehörigkeit“ zu erhalten oder zu wecken (Zentralblatt 1933, S. 140).<sup>4</sup> Auch die meisten übrigen Länder fanden zu solchen Erlassen<sup>5</sup>, so daß die Belehrung über das „Deutschtum im Auslande“ fachübergreifend allmählich überall pflichtgemäßer Unterrichtsstoff wurde. Im April 1923 schließlich bekräftigte der Reichsschulausschuß diese Linie.<sup>6</sup>

---

aber nun seine Staatlichkeit wiedererlangt hatte. Insgesamt zeigten sich große Teile der deutschen Öffentlichkeit mehr oder minder außerstande, die Folgen militärisch erfolgloser deutscher Großmachtambition zu verarbeiten. Man betrachtete sich, nachdem die „Vaterlandsverteidigung“ gescheitert, der „aufgezwungene“ Krieg verloren war, in „Jarmoyantern Selbstmitleid“ als „geknechtete Nation“ (siehe auch STERNBURG 1999, S. 87 f.). Insbesondere die politischen Rechtsparteien, die Vertriebenenverbände, konfessionelle Vereinigungen und ein Großteil der Beamtenschaft artikulierten und schürten diese Stimmung.

- 3 BOELITZ, OTTO (18.4.1876–30.12.1951); Staatsexamen, Promotion, Oberlehrer an der Oberrealschule Bochum, dann am Deutschen Realgymnasium in Brüssel, Oktober 1909 Direktor der Deutschen Schule in Barcelona, 1914 Oberlehrer in Bad Kreuznach, dann Direktor des Gymnasiums Soest, 1919 Mitglied der neu gegründeten Deutschen Volkspartei, Mitglied des Preußischen Landtages, in der Nachfolge BECKERS vom 7.11.1921 bis 6.1.1925 preußischer Kultusminister.
- 4 Der Erlaß wurde mit Rücksicht auf die deutsche Außenpolitik nicht veröffentlicht, sondern den Provinzialschulkollegien und Regierung direkt zugestellt; er erschien so erst nach Machtantritt der Nationalsozialisten.
- 5 In seinen Jahresberichten konnte der VDA auf befriedigende, teilweise fruchtbare Zusammenarbeit mit den Behörden verweisen; die Erlasse der Kultusministerien und Provinzialschulkollegien seien stetig vermehrt worden, so allein 1925 in Mecklenburg, im Freistaat Sachsen, in Hessen-Nassau (Verein 1925, S. 30).
- 6 „6. Durch Vorträge von Sachkennern, besonders von Grenz- und Auslandsdeutschen selbst, durch entsprechende Ausgestaltung mancher Schulfeste, durch Teilnahme der reiferen Schüler an geeigneten öffentlichen Veranstaltungen und dgl. kann die unterrichtliche Behandlung der Fragen des Grenz- und Auslandsdeutschturns wirksam ergänzt werden. Auch die Bildung besonderer Schulgruppen von politisch und religiös neutralen Vereinigungen, die sich der Pflege des Grenz- und Auslandsdeutschturns zum Ziel setzen, ist nicht zu beanstanden und bei vorliegender Gelegenheit vor allem auch die Anbahnung unmittelbarer Beziehungen zu unseren Brüdern außerhalb der Reichsgrenze zu fördern“ (Auszug: Leitsätze



Die seit Beginn der 20er Jahre reichsweit gegründeten Schulgruppen des VDA galten wie die Sport- oder Rudergemeinschaften der Lehranstalten als „schuleigen“; sie wurden wie diese jeweils von einer Lehrkraft betreut, der gelegentlich auch Abminderung der Unterrichtsverpflichtung gewährt war. Uneingeschränkt und unentgeltlich konnte der VDA die für seine Vereinsarbeit erforderlichen Räumlichkeiten und Ausstattungen der Schule nutzen, was nicht nur insbesondere in der kalten Jahreszeit hilfreich war, sondern auch mit Blick auf die Verfügbarkeit moderner Projektionsapparaturen für Lichtbild und Film. Die Schule wurde für den Verein zur Bühne seiner Veranstaltungen, keine andere Jugendorganisation erfuhr solche Vorzugsbedingungen, mit denen der Verein quasi staatlichen Anstrich erhielt. Damit war es diesem nicht nur möglich, von der Schule organisierte Konkurrenz fernzuhalten, sondern seine Jugendarbeit bei klarer politisch-erzieherischer Zwecksetzung auch als parteipolitisch „neutral“ darstellen zu können.

Zwar war es für die höheren Schulen amtliche preußische Feststellung schon für das Schuljahr 1922/23, daß VDA-Gruppen „fast in jeder Anstalt“ (Jahresberichte 1922/23, S. 255) bestehen, jedoch ist diese Aussage weder durch die überlieferten Jahresberichte der einzelnen Schulen noch durch Angaben von Vereinsseite<sup>7</sup> zu bestätigen. Gleichwohl nahm der Verein eine rasante Entwicklung. Im März 1926 gab er für die reichsdeutsche Statistik immerhin 500.000 Mitglieder im Alter von 14 bis 21 Jahre an, eine Zahl, die bis zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft in etwa stabil blieb (SIEMERING 1931, S. 350). Damit war er neben der „Jugendabteilung der deutschen Turnerschaft“ (rund 800.000 Mitglieder) unter der Jugend zum mitgliederstärksten Einzelverband geworden. Er umfaßte zehnmal mehr Mitglieder als alle Verbände der bündischen Jugend oder der „staatsbürgerlichen Verbände“ zusammen, war etwas stärker als sämtliche berufsständischen Jugendvereinigungen, nahezu dreimal stärker als die evangelischen und deutlich größer als die erfaßten sozialistischen Jugendverbände. An Gesamtmitgliederzahl übertrafen ihn nur die katholischen Jugendorganisationen (insgesamt rund 800.000 Jugendliche) und die Verbände für Leibeserziehung (1.600.000 Jugendliche) (MEWES 1929, Tab. S. 152 ff.). Während die übrigen Verbände sich weitgehend auf die berufstätige Jugend stützten, hatte der

---

über die Pflege des Grenz- und Auslandsdeutschtums in der Schule. 6. Tagung des Reichsschulausschusses vom 15. und 16. Februar 1923, zit. nach DIERE 1964, S. 219).

7 Im Jahre 1920 gehörten 29.000 Schüler dem Verein an (Verein 1925, S. 14). Zu dieser Zeit gab es allein an den höheren Lehranstalten für Jungen und Mädchen rund 700.000 Schüler (Hauptklassen, ohne Vorschulen).

VDA die Hauptmasse seiner Mitglieder an höheren und mittleren Schulen des Deutschen Reiches.

Ende der 20er Jahre dann war der „weit überwiegende Teil der Höheren Schulen und Mittelschulen des Reiches“ nach den Berichten des VDA „mit Schulgruppen besetzt“ (Verein 1929, S. 16). Im Jahre 1930 zählte er reichsweit 17 akademische Ortsgruppen, 174 Jugendgruppen und 5.387 Schulgruppen<sup>8</sup> (Verein 1930, S. 21). Auch unter Berücksichtigung mancher Unschärfen der Statistik war der VDA damit schlechthin die Jugendvereinigung der nachwachsenden künftigen Elite. An nahezu allen Schulen, an denen er bestand, war er zugleich der mit Abstand mitgliederstärkste Verein.

## 2 Propagierung der Vereinsidee und erste Gründungen in Berlin

Auch in Berlin vollzog sich die Entwicklung zunächst eher zögerlich. Bis Ende des Schuljahres 1922/23 im April 1923 erreichten die häufig von Lichtbildern unterstützten Vortragsaktivitäten des Vereins zunächst nur wenige Berliner Bezirke, hauptsächlich bestimmte Gymnasien in den bürgerlichen und großbürgerlichen Einzugsbereichen der Villen- und Gründerzeitviertel von Wilmersdorf, Lichterfelde, Lankwitz und Steglitz, mithin Bezirke, wo sich der volksgemeinschaftliche Gedanke in einem Gewebe verschiedener „nationaler“ Verbände besonders regte. Aber auch in Pankow, Köpenick und Treptow erwies sich der VDA als erfolgreich. Aus Kollegien- und Schülerkreisen heraus waren schon 1920 erste VDA-Schulgruppen entstanden: an

---

8 Für die „höheren Schulen“ gab der VDA rund 3.000 Schulgruppen an, was allerdings die Gesamtzahl dieser Schulen im Deutschen Reich (1.691 Knaben- und 783 Mädchenanstalten nach der Zählung von 1931) übertraf, so daß auch die 1.471 mittleren Schulen in dieser Zahl inbegriffen sein dürften. Demnach wäre der VDA an drei von vier dieser Schulen vertreten gewesen. Für die Fortbildungs- und Fachschulen wurde auf das Bestehen von 200 Gruppen verwiesen. Die übrigen Zusammenschlüsse entfielen auf die Volksschulen (etwa 1.000) und die Gruppen der Jugendspende Nordschleswig (Roland-Blätter, Nr. 7/8/1929, S. 152. Aus dem Jahresbericht, gegeben in Kiel 1929). Ehemalige Volksschüler waren nur relativ spärlich in Jugendgruppen, Studenten in akademischen Gruppen organisiert. Gründungen an Volksschulen, wo der VDA sich zunächst mit „Vertrauenslehrern“ verankert hatte, erfolgten in wachsender Zahl erst 1932/33. Jedoch waren schon 1929 „ganze Schulbezirke mit sämtlichen Schulen“, besonders in Sachsen-Anhalt und in Oberschlesien, dem VDA angeschlossen (Verein 1929, S. 17).

dem als Geburtsstätte des Wandervogel bekannten *Gymnasium Steglitz* und an der *Städtischen Oberrealschule Berlin Steglitz*, ebenso am *Königstädtischen Realgymnasium* im Zentrum der Stadt, wenngleich an dieser Lehranstalt die Gruppenarbeit bei gleichzeitigem Bestehen einer „kolonialen Jugendgruppe“, diese mit eine der ersten in Deutschland überhaupt, vorübergehend und Anfang der 30er Jahre gänzlich „einschlief“. Jeweils bereits etwa die Hälfte oder auch die Mehrheit der Schülerschaft schloß sich im Schuljahr 1921/22 am *Helmholtz-Realgymnasium Berlin-Schöneberg*, an der *Städtischen Oberrealschule Berlin-Pankow*<sup>9</sup> und am *Fichte-Gymnasium-Wilmersdorf* dem VDA an. Eine Schulgruppe wurde auch an der *Oberrealschule nebst Progymnasium Berlin-Mariendorf* gegründet. Ebenso fand der VDA an den höheren Mädchenschulen Anhang, so schon 1921 auch an den beiden ältesten höheren Mädchenschulen Berlins, der *Augusta-Schule* (gegr. 1832) und mit 150 Mitgliedern an der *Staatlichen Elisabethschule* (gegr. 1747), beide im Südwesten der Stadt.

Wie in Berlin, so gingen die ersten Gründungen auch reichsweit zu meist von Studienräten aus, deren Lebensweg mit den im Ergebnis des Krieges verlorenen Teilen des Reiches oder deutschen Auslandsschulen verknüpft war. Diesem Kreis entstammte der kleine Zirkels ehrenamtlicher Schulredner und der für die Jugendarbeit verantwortlichen Funktionäre des VDA. Als in der ersten Nachkriegszeit namhaftester Propagandist in Berlin erwies sich, unterstützt auch von auswärtigen Rednern<sup>10</sup>, „Direktor“

---

9 „Nach einem Vortrage des aus Lodz vertriebenen Oberstudiendirektors Dr. Treut über die Not der Auslandsdeutschen ergriff unsere Jugend mit Feuereifer den Gedanken, die Leiden unserer im Ausland lebenden Brüder und Schwestern durch ihr Scherflein zu mildern. Als erste Schule in Pankow hat unsere Oberrealschule ... damals eine Schulgruppe ins Leben gerufen, die bald die behördliche Genehmigung fand“ (DIPF/BBF/Schuljahresberichte 58b. Bericht über das Schuljahr 1924/25. Städtische Oberrealschule Berlin-Pankow).

10 BELL, JOHANN JOSEPH (\*14.3.1890); geb. in Mosbach/Baden als Sohn eines Zahntechnikers, kath., Reife 1910 am Realgymnasium Lessingschule Mannheim, Kriegsdienst 1914 bis 1916, Teilnahme am Rußland- und Frankreichfeldzug, Studium bis 1917 in Freiburg und Frankfurt, Lehrbefähigung Geschichte, Französisch, Deutsch, Studienassessor an der Städt. Oberrealschule Kassel bis 1926, Studienrat am Städt. Gymnasium Weilburg bis 1928, danach Stellen in Rinteln, Homberg, 1932 bis 1938 am Gymnasium Hersfeld, 1939 Oberstudiendirektor in Fulda, 1926 Verfasser der Schrift „Das Deutschtum im rumänischen Banat“ (DIPF/BBF/Personalblattsammlung), reichsweite Vortragstätigkeit, insbesondere beim Aufbau der VDA-Landesverbände Westfalen-Nord und Westfalen-Süd, mit SCHOENEICH und RUMPF (s.u.) Mitglied der VDA-Hauptleitung und Teilnehmer der

TREUT<sup>11</sup>, dem dann allein im Jahr 1925 reichsweit 450 Gründungen zugeordnet wurden (Verein 1925, S. 14). Gleichfalls besonders aktiv war Studienrat SCHOENEICH<sup>12</sup>, der ab 1926 die Jugendarbeit des VDA leitete. In Steglitz war es vor allem Studienrat RUMPF<sup>13</sup>, der mit Erfolg für die Gründung von Schulgruppen wirkte.

Ausschlaggebend für die Gründung und den Fortbestand einer Schulgruppe war die Haltung der Direktoren und Kollegien. Besonders im Geschichtsunterricht, in Erdkunde und Deutsch wurden die Schüler auf die Mitgliedschaft im Verein angesprochen. Gehörten Lehrpersonen etwa der in Philologenkreisen besonders starken Deutschnationalen Volkspartei an, stand ihr Einsatz für den VDA kaum in Frage. So auch im Fall des Oberstudienra-

---

Reichsobleutertreffen der Schulgruppen (Verein 1930, S. 58, S. 72), Schriftleiter des „Roland“.

- 11 TREUT, ROBERT (\*20.2.1885); geb. in Büdingen als Sohn eines Glasermeisters und Kaufmanns, ev., Reifeprüfung 1904 am Großherz. Gymnasium Büdingen (Ober-Hessen), Studium in Freiburg, Berlin, Marburg bis 1910, Erste Prüfung in Deutsch, Geschichte und Religion, mit „Genügend“ bestanden, Seminar und Probejahr in Weilburg (1910) und Marburg (1911), 1912/1913 wiss. Hilfslehrer am Goethe-Gymnasium in Frankfurt am Main, 1913 Oberlehrer in Berlin-Treptow, 1916 Leiter des deutschsprachigen Luisen-Lyzeum in Lodz, kriegsdienstuntauglich, 1925 Studienrat am Staatl. Dom-Gymnasium in Verden (DIPF/BBF/Personalblattsammlung), Werbetätigkeit unter Deutschstämmigen in den USA, Vortragstätigkeit in Württemberg, Bayern, dem Saargebiet und dem Rheinland (Verein 1930, S. 59).
- 12 SCHOENEICH, HANS (\*7.7.1890); geb. in Bromberg als Sohn eines Mittelschulrektors, ev., Reifeprüfung 1908 am Gymnasium Bromberg, Studium in München, Berlin, Freiburg und Marburg, Dr. phil. Freiburg 1912, 1913 Lehrbefähigung Geschichte, Französisch, Deutsch, 1913 am Kgl. Realgymnasium Bromberg, Kriegsfreiwilliger, 1915 Teilnahme am Rußland-Feldzug, danach bis 1918 an der Westfront, entlassen als Leutnant der Reserve, Frühjahr 1919 im freiwilligen „Grenzschutzdienst“, 1920 bis 1926 Studienrat am Helmholtz-Realgymnasium Schöneberg (DIPF/BBF/Personalblattsammlung), ab 1926 Mitglied des Hauptvorstandes des VDA, Leiter der Abteilung Jugendarbeit, Sprecher auf Lehrertagungen, Organisator der jährlichen Pfingsttreffen der VDA-Jugend, 1930 Verfasser der Schrift „Deutsche Arbeit in Südamerika“, Herausgeber der Schrift „Die Minderheitenfrage in Reden, Kundgebungen und Pressestimmen“ und 1931 „Das Minderheitenproblem. Aus Reden und Schriften führender Männer“, 1933 auf der Pfingsttagung in Passau zum Bundesjugendführer des VDA ernannt (Jung-Roland, Nr. 4/5/1933, S. 90).
- 13 RUMPF, WILHELM (\*27.2.1871); geb. in Rudki, Kreis Samter/Posen, als Sohn eines Lehrers, 1. Volksschullehrerprüfung 1891 in Rawitsch, nach Tätigkeit als Volksschullehrer in Deutschdorf, Halle an der Saale und in Berlin-Pankow Studium in Grenoble und Berlin, 1905/06 Lehrbefähigung für Deutsch, Französisch und Englisch, mit „Genügend“ bestanden, 1908 Lehrer an der Höheren Mädchenschule Berlin-Steglitz (DIPF/BBF/Personalblattsammlung), Hauptschriftleiter des „Jung-Roland“ und des „Roland“.



tes PFLUG<sup>14</sup>, dessen Amtsantritt in Berlin-Friedenau unmittelbar die Gründung einer Schulgruppe folgte. Vorbildliches im Sinne des Vereins leistete, zugleich als Vereinsredner unentwegt tätig, der Direktor des Berliner *Französischen Gymnasiums* GASTER<sup>15</sup> (VELDER 1989, S. 510). Die Mitgliedschaft im Verein galt gemeinhin als „vaterländische Pflicht“. Schüler, die dieser an besonders pflichtbewußten Anstalten nicht genügten, mußten mit Benachteiligungen rechnen.

Gegenstand der in den Schulaulen der Gesamtschülerschaft gegebenen nationalpolitischen Aufklärung des VDA war vornehmlich die „Not unserer Volksgenossen in Polen“, das „Leid der Deutschen in der Ostmark“, ganz allgemein die „Unterdrückung des Deutschtums“ in den „uns entrissenen Gebieten“. Regelmäßig rückten die deutschen „Stammesgenossen“ in Südtirol, im Sudentland, im unter „jugoslawischer Knute“ stehenden Südkärnten sowie in den sonstigen angrenzenden und verstreuten Siedlungsgebiete ins Blickfeld. Es ging um 21 Staaten Europas, in denen das Deutschtum „zerbissen und zerstückelt“ unter „fremden Fahnen“ und als „Staatsbürger fremder Staaten“ in verwehrter Selbstbestimmung zu leben genötigt war (Roland-Blätter, Nr. 1/1931, S. 23. Aufruf an die deutsche Jugend). Außerhalb der Reichsgrenzen war ein „mitteleuropäischer Volkstumsblock“ von 15 Millionen Deutschen ausgemacht. Besonders erregte die Situation dort, wo sich bedrängtes „Deutschtum“ zur „Abwehr“ organisiert hatte, etwa im faschistischen Italien seit 1922, ebenso in Polen und in der Tschechoslowakei.<sup>16</sup>

- 
- 14 PFLUG, KARL (\*11.1.1880); geb. in Waldenburg/Schlesien als Sohn eines Gymnasialprofessors, Probejahr am Gymnasium Lauban, seit 1905 im Schuldienst, Lehrbefähigung für Religion, Deutsch und Latein, Oberlehrer am Gymnasium Ohlau, an 1909 am *Helmholtz-Realgymnasium Berlin-Schöneberg*, 1922 dort Gründung einer VDA-Schulgruppe, ab Mai Oberstudienrat am *Städtischen-Gymnasium Berlin-Friedenau*, dort im November 1924 nach einem Vortrag von TREUT Gründung einer Schulgruppe, die in den folgenden beiden Jahren bei rund 500 Schülern von 150 auf 380 Mitglieder wuchs, Landtagsabgeordneter der Deutschen nationalen Volkspartei, 21. April 1933 Oberschulrat in Berlin (u.a. DIPF/BBF/Personalblattsammlung).
- 15 GASTER, BERNHARD (\*28.12.1867–21.9.1938); wissenschaftliche Prüfung 1893, Ämter in Stargard und Stralsund, 1902 bis 1918 Direktor der Deutschen Schule in Antwerpen, 1919 bis 1921 Direktor der Domschule in Cammin/Pommern, dann Oberstudiendirektor des Französischen Gymnasiums in Berlin, Ruhestand März 1932, Mitglied des VDA-Landesvorstandes Brandenburg (DIPF/BBF/Personalblattsammlung), rege Vortragstätigkeit, insbesondere an Mädchenschulen; Landesverbandsvorsitzender des VDA.
- 16 Der VDA fordert u.a. für *Nord-Schleswig* die Schaffung höherer deutscher Schulen und eines Lehrerseminars, für das *Memelland* die Achtung der Autonomie, für *Litauen* die Schaffung und Erhaltung deutscher Volksschulen, für *Polen* den Aufbau eines den Be-

Die Ansprachen, Erlebnisberichte und zahlreichen Darstellungen in der umfangreichen Verbandspresse<sup>17</sup> fügten sich, seit Mitte der 20er Jahre zunehmend grundriert durch die fachdidaktische und historische Ratgeberliteratur des VDA (siehe mit weiterföhrnden Literaturverzeichnissen besonders FITTBOGEN 1913; FRANKENBERG 1930; MANTHE 1927; PROKANT 1928), zu einer durchaus einseitig dargestellten Leidensgeschichte des um seine Existenz ringenden deutschen „Volksk6rpers“. Deutsche Landnahme, die Schaffung „deutschen Volksbodens“ durch „deutsche Arbeit“ in „geschlossenen Siedlungsgebieten“ in den „Weiten des Ostens“, erschien den Propagandisten des Vereins als selbstverst6ndlich, als glanzvoll ausstrahlende Kulturleistung friedvoller, sauberer, arbeitsamer und ordnungsliebender Kolonisatoren, die überdies einst von den Nachbarn ins fremde Land um Hilfe gebeten worden waren. Was die Deutschen bald ernteten, war Undank, waren Neid und Mißgunst, schließlich mit Willkürakten, Terror und Mordanschlägen sowie mit immerw6hrender Diskriminierung einhergehende Unterwerfung oder Verdr6ngung. Zu allen Zeiten hatten die Deutschen, so der Tenor der Darstellungen, einen von andr6ngenden Feinden aufgen6tigten „Abwehrkampf“ zu bestehen gehabt, nun, nach Kriegsende, stand man schuldlos in der „Not- und Werkgemeinschaft volksdeutscher Schutzarbeit“, hatte sich dem vor allem im Osten gegen deutsches Volkstum geföhrten „Vernichtungskampf“ zu stellen. Zwar bekenne man sich zum Gedanken der V6lkervers6hnung<sup>18</sup>, aber das eigene Volk und dessen Schicksal m6sse dem echten Deutschen, zumal im Konflikt, am n6chsten, an erster Stelle stehen.

War die j6ngste Zeitgeschichte und damit das Hauptthema der geschichtspolitischen Arbeit des VDA angesprochen, fand die historische Vergewisse-

---

v6lkerungsanteilen entsprechenden deutschen Schulwesens und die Befreiung des ober-schlesischen Deutschtums vom Druck des staatlich organisierten Terrors, f6r *Rum6nien* die Gew6hrung der den deutschen Schule zustehenden staatlichen Zuschüsse, f6r *Ungarn* die restlose Durchföhrung der Minderheitenschutzbestimmung und Verzicht auf Boykottmaßnahmen, f6r *S6dslowien* die Durchföhrung gemachter Zusicherungen im Schul- und Vereinswesen, f6r *S6dttirol* die Verwirklichung des Rechts auf Muttersprache und uneingeschr6nkte Freigabe des Privatunterrichts, f6r die *Tschechoslowakei* der Verzicht auf tschechische Minderheitenschulen in rein deutschsprachigen Gebieten, f6r *So-wjetrußland* die Rettung der in das Verbannungsleben getriebenen Volksgenossen und f6r *Eupen-Malmedy* die Beendigung der staatlich betriebenen Assimilierungspolitik (Roland-Bl6tter, Nr. 7/1931, S. 23. Rundschau).

17 Speziell f6r die VDA-Schulgruppen erschienen seit November 1924 der „Jung Roland“ und seit 1927 die „Roland-Bl6tter“.

18 Es war Verfassungsauftrag von Weimar, „im Geiste deutschen Volkstums und der V6lkervers6hnung“ (§ 148) zu erziehen.

nung ihr dramatisches Finale, wohin der Blick sich auch in Europa richtete. Geschichtsdarstellungen der Kaiserzeit wurde angelastet, sich zu sehr auf Staatsgeschichte, wenig auf die der ganzen „Volksgemeinschaft“ gerichtet zu haben. Man war volks-, nicht mehr nur staatsnationalistisch. Erziehung fiel seitens des VDA demgemäß nicht staatsbürgerlich, sondern „volksdeutsch“ aus. Deutschland ging über alles, war „Vaterland“, „aller Deutschen Mutterland“, „geistige Kulturgemeinschaft aller Volksgenossen diesseits und jenseits staatlicher Grenzen“. Kaum war der Wunsch zu unterdrücken, daß die Frage der „entrechteten Grenz- und Auslandsdeutschen“ eines Tages gerechterweise eine über kulturelle Anschlußversuche hinausgehende Lösung erfahren möge.

Die Klagen über ignoriertes Selbstbestimmungsrecht, über die diktierten Grenzziehungen, mit denen geschlossene deutsche Siedlungsgebiet nun fremden staatlichen Autoritäten überantwortet waren, wurden in Wort und Schrift, auch im Gedicht, seit den 30er Jahren zunehmend übersteigert. Der Festumzug in Aachen 1931 sah bereits ein Plakat „Großdeutschland“ unter Anschluß Österreichs und von Teilen der Schweiz (Roland-Blätter, Nr. 8/9 1931, S. 5), wenig später hieß es, die Grenzziehung im Osten könne so nicht bleiben (Roland-Blätter, Nr. 1/1932, S. 1. Nach Ostland!). Grenzrevisionismus<sup>19</sup> überlagerte in der Propagandaarbeit nun deutlich die „Volkstumspflege“ – wie überhaupt der Osten in der Politik und auch in der Pädagogik<sup>20</sup> zum Thema wurde.

Freilich blühte der streng zwischen Eigenem und Fremdem unterscheidende Nationalismus auf dem Boden anderer Leidensgeschichten überall. Kaum zeigte sich die europäische Staatenwelt, insbesondere im Osten und Südosten des Kontinents, in der Lage, die Minderheitenfrage für alle Beteiligten hinreichend zufriedenstellend zu lösen. Zahlreiche Volksgruppen, nicht nur die deutschen, befanden sich weithin in bedrängter Lage. Das betraf

---

19 Allerdings suchte man Besorgnisse der Nachbarn gelegentlich auch zu zerstreuen, eine Regierung wie die tschechische sei „außerordentlich ungeschickt und töricht“, wenn sie in einer politisch propagandafreien Veranstaltung wie dem Sudetendeutschen Tag in Dresden 1931 „Gefahren“ sehe (Roland-Blätter, Nr. 7/1931, S. 27. Der Sudetendeutsche Tag in Dresden). Gleichwohl konnte es nahezu im gleichen Atemzuge heißen, man fordere, „was uns ein kleinliches Menschenwerk, der Versailler Vertrag, verbietet, den Anschluß“ (Roland-Blätter, Nr. 7/1931, S. 29. Die Weihe der Heldenorgel in Kuffstein).

20 So auch bei HERMAN NOHL, der für die Grenzmark „Raum ohne Volk“ diagnostizierte und die Befürchtung aussprach, daß „die Polen wirklich über kurz oder lang“ dort einbrechen könnten, falls es nicht gelinge, „den Wall von deutschen Menschen hier zu verstärken“ (NOHL 1932, S. 67).

Ukrainer, Ungarn, Weißrussen, Polen, Türken, Albaner und andere mehr, ein Streitpunkt dabei immer auch die Schulfragen. Und nicht nur in Deutschland arbeiteten Vereine wie der VDA für die jeweiligen Minderheiten im Ausland.

Zum Aufeinanderprall der Nationalismen trug die Geschichtserzählung des VDA allerdings das ihre reichlich bei. Sie schlug Brücken nicht zwischen Völkern, sondern solche zwischen Deutschen; man sei eben kein Verein etwa für das „Polentum“, hieß es im VDA. Die Perspektive der Nachbarn, insbesondere jener, die noch bis Kriegsende – aus Großmachtsicht geradezu selbstverständlich – ohne Staat gebliebenen waren, blieb strikt ausgeschlossen, so auch die „Kolonisationstheorien der Tschechen“. Kritisch-problematizierende Rückfragen an die eigene, deutsche Geschichte mit noch unlängst strenger Germanisierung von Minderheiten unterblieben.

Trotz aller Selbstgerechtigkeit waren die Schulforderungen<sup>21</sup> des VDA im Kern durchaus nachvollziehbar. Realpolitische Konstruktivität, Mäßigung und Verständnisbereitschaft hingegen ließen sie weitgehend vermissen, im Kontext großräumiger Reichsvorstellungen mußten sie für die Nachbarstaaten bedrohlich wirken. Die wenig reflektierte Propagierung der Erlebnis- und Emotionswelt vornehmlich von Deutschen in oder aus den besetzten, „ent-rissenen“ und „bedrohten“ Gebieten richtete sie sich letztlich gegen die verständigungsbereite Komponente in der deutschen Außenpolitik. Ein äußerst komplexes Problem europäischer Geschichte, Gegenwart und Politik wurde in der Schule für eine Gesinnungsbildung genutzt, die zu nationaler Konfrontation trieb und so auch ministerielle Verfügungen nach Deutschlands Beitritt zum Völkerbund<sup>22</sup> konterkarierte.

---

21 Als „Roman der Jugend“ empfohlen wurde „Volk ohne Raum“ von HANS GRIMM. In diesem Roman, der später Pflichtliteratur an den Schulen des „Dritten Reiches“ wurde, klinge „die Schicksalsglocke des deutschen Volkes“, kommentierte VDA-Aktivist BELL und klagte: „Der Rumäne verwahrlost seinen Ackerboden, er hat zu viel davon. In den russischen Ebenen sind riesige Steppen, die Deutsche zu herrlichem Ackerland machen würden. Wir dürfen es nicht.“ Und auf die wenigen Kolonien, die den Deutschen Raum gegeben hätten, seien „neidgierig“ Raubtaten gelegt worden (Roland-Blätter, Nr.1/1927, S. 10. Bell: Hans Grimm: „Volk ohne Raum“).

22 Der preußische Ministererlaß vom 1. Juli 1927 verlangte, sich im Unterricht mit Wesen, Arbeit und Zielen des Völkerbundes zu befassen. Dieser sollte neben dem Gefühl für die Würde des eigenen Volkes von verständnisvoller Achtung vor dem fremden Volke getragen sein. Wenn auch zögerlich und gegen vielfache Widerstände wurde eine Rechtslage geschaffen, mit der die direkte Benachteiligung insbesondere der polnischen Minderheitenbevölkerung abgemildert wurde, so vor allem mit der preußischen Minderheitenschulordnung von 1928. Die Praxis blieb freilich vielfach unbefriedigend (siehe dazu im einzelnen KRÜGER-POTRATZ 1998, S. 317 ff.).



### 3 Die Schulgruppen in der zweiten Hälfte der 20er Jahre

Bis zum Ende des Schuljahres 1924/25 gelang es dem VDA nach den vorliegenden Berichten, sich an insgesamt 27 der zu dieser Zeit 107 Berliner Höheren Knabenschulen zu verankern. Die allermeisten Direktoren begegneten dem Verein wenn nicht mit direkter Förderung, so doch mit sichtlichem Wohlwollen. Oft sprach der Direktor mit „warmen Worten“ für den VDA. Allerdings war der Verein zu dieser Zeit an einer Reihe von Schulen noch nicht in der Berichterstattung oder durch Beschluß des Kollegiums offiziellisiert worden. Nachdem er bis 1923 mehrfach amtlich empfohlen worden war, glaubten man sich ihm dann allerdings nicht mehr „nicht länger verschließen“ zu dürfen. Am stärksten, teils mit geschlossenen Klassenverbänden vertreten war der VDA zumeist in Klassen der Oberstufe, auch wenn deren Interesse sich verschiedentlich schon deutlich den studentischen Verbindungen zuneigte. Die Sextaner wurden gemeinhin noch nicht erfaßt.

Ende des Schuljahres 1924/25, zu Ostern 1925, bestanden an den Berliner höheren Schulen häufig schon starke, meist über nahezu alle Klassen verteilte Gruppen mit etwa 150 bis über 300 Mitgliedern.<sup>23</sup> Schließlich kam es auch an einigen höheren Schulen in Berliner Arbeiterbezirken zur Bildung von Schulgruppen. Hochburg nationaler Gesinnung in unfreundlicher Umgebung, eine Keimzelle der „Hitler-Jugend“ und wichtigste Basis des VDA, wurde im Arbeiterbezirk Wedding die *Städtische 6. Oberrealschule* in der Schöningstraße. Zu ihren Schülern gehörte bis April 1931 der spätere „Reichsjugendführer“ AXMANN.<sup>24</sup> Nach dem Vortrag eines VDA-Redners war hier schon im Mai 1925 mit 150 Mitgliedern eine tätige Schulgruppe entstanden.

Weniger etablierten sich bis Mitte der 20er Jahre VDA-Schulgruppen an den höheren Mädchenschulen. Sie bestanden zu dieser Zeit, mit Gründungen hauptsächlich 1924/25, an zehn der 77 Berliner privaten, städtischen und staatlichen Lehranstalten für Mädchen. Auffälligerweise kam es hier sofort zur Bildung vergleichsweise großer Gruppen, die zumeist weit mehr als die

---

23 *Städt. Humboldtschule* (Tegel), *Friedenauer Gymnasium*, *Körner-Schule* (Köpenick), *Französisches Gymnasium* (Mitte), *Gymnasium zum Grauen Kloster* (Mitte), *Menzel-Oberrealschule* (Charlottenburg), *Staatliches Gymnasium und Realgymnasium* (Kaiser-Wilhelms-Realgymnasium (Neukölln), *Städt. Realgymnasium mit Oberrealschule* (Trep-tow), *Kirschner-Oberrealschule und Reform-Realgymnasium* (Moabit).

24 AXMANN 1995, S. 17 ff.

Hälfte der Schülerinnen umfaßten. Sie waren zugleich die mitgliederstärksten Zusammenschlüsse an Schulen überhaupt.<sup>25</sup> Möglicherweise bedurfte es oft nur der Initiative der Schulleitung, um vor allem mit Verweis auf die sozialen Dienste des VDA (Sammlungen für bedürftige Kinder, Hilfe für das VDA-Kinderheim in Crossen an der Oder) überzeugen zu können. In der Gründungsphase der Schulgruppe nahmen die Lehrkräfte auf diese häufig stärker Einfluß als an Knabenanstalten.

Mit alledem hatte die VDA-Führung schon 1925 guten Grund zu der Feststellung, daß die Philologen- und Lehrerverbände sich „begeistert“ dem Aufbau von immer neuen Schulgruppen widmeten (Verein 1925, S. 14). Der Preußische Rektorenverein trat 1925 dem VDA geschlossen bei, Entschließungen der Lehrerorganisationen stützten ihn (ebd., S. 41). Der 2. Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins war im Hauptausschuß des VDA vertreten, wo er sich für die Vertiefung des Volkstumsgedankens unter der Volksschuljugend aussprach (Verein 1927, S. 67). Pfingsten 1928, auf seiner Jahrestagung in Braunschweig, behandelte der Deutsche Lehrerverein das Deutschtum im Ausland als Unterrichtsgegenstand grundsätzlich positiv. Auch namhafte Professoren engagierten sich, so auf der VDA-Hauptausschußsitzung im November 1923 mit einem Vortrag über „Erziehung der Jugend zum Volksbewußtsein“ E. SPRANGER (ebd., S. 17).

Erneut würdigte auch die preußische Unterrichtsverwaltung die Vereinstätigkeit. Sie sei „wertvoll gewesen, weil sie die Schüler in einer überparteilichen nationalen Angelegenheit zusammengeschlossen und die Schüler gleichzeitig zur praktischen Arbeit für ein nationales Hilfswerk erzogen“ habe. Gegenüber aufgetretenen Irrtümern sein zu betonen, daß das Verbot der Schulsammlungen die Arbeit „innerhalb der Schulgruppen“ nicht betreffe (Zentralblatt 1926, S. 320). Ausdrücklich wurde nun auch jüngeren Schülern der Beitritt zu den Schulgruppen erlaubt (ebd., S. 195). In der Folge legte die Auslandsabteilung des Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

---

25 *Staatliche Elisabeth Schule* (220 von 423 Schülerinnen), *Kleist-Lyzeum* (200 von rund 600), *Margarethen-Lyzeum* (2/3 der 580 Schülerinnen), *Koenigin-Luise-Schule* (450 von 780), *Lyzeum Lankwitz* (60 von 200); *Dürer-Lyzeum Berlin-Lichterfelde*; *Staedt-Oberschule und Deutsche Oberschule i.A. Berlin-Mariendorf* (150 von 540); *Chamissoschule in Berlin-Schöneberg* (Gründung nach Vortrag SCHOENEICH); *Auguste-Viktoria-Schule Berlin-Steglitz* (576 von 715); *Luisenlyzeum Steglitz* (140 von 315); *Freiherr-vom-Stein-Lyzeum Berlin-Wilmersdorf*. Die teils handschriftlich verfaßten Berichte der höheren Mädchenschulen zeigen insgesamt weniger Ausführlichkeit, entsprechen nicht immer der amtlich vorgegebenen Gliederung und sind auch hinsichtlich der VDA-Tätigkeit weniger aussagekräftig (siehe für das Schuljahr 1924/25, DIPF/BBF/Schuljahresberichte 68a, b).

im März 1927 der VDA-Hauptausschußtagung schließlich „den Plan einer systematischen Schulung der Lehrerschaft des ganzen Reiches in auslandsdeutschen Fragen“ vor (Verein 1927, S. 68), ein Vorhaben, das im Folgejahr mit zweitägigen Schulungen der dafür von den Unterrichtsbehörden freigestellten Lehrkräfte zunächst hauptsächlich in den preußischen Gebieten erstmals umgesetzt wurde. Den Kurs in Berlin eröffnete ein Vertreter des preußischen Kultusministeriums (ebd., S. 13).

Mit solcher Klarstellung und Unterstützung stand dem weiteren Aufschwung der Schulgruppen, von denen der Verein Ende 1925 insgesamt 1.711, Ende 1927 dann 2.479 zählte, nichts im Wege. In Berlin erlebte der VDA im Schuljahr 1927/28 seinen größten Zuwachs. Ostern 1928 lag die Zahl der Schulgruppen an den höheren Schulen für die männliche Jugend, den Nennungen in den Schuljahresberichten zufolge, bei insgesamt 71. Es war zu 30 Neugründungen gekommen. Der Verein war damit in der Hauptstadt an rund zwei Drittel dieser Schulen vertreten. Der VDA selbst bilanzierte noch positiver und gab schon für 1927 an, daß in Berlin und der Mark Brandenburg, von „ganz wenigen Fällen abgesehen“, an sämtlichen höheren und mittleren Schulen Schulgruppen gebildet worden seien; der Anschluß der „noch wenigen abseits stehenden Schulen“ sei in Kürze zu erwarten (ebd., S. 96). Auch an Volksschulen und an Fach- und Handelsschulen gewann der Verein allmählich Mitglieder.

#### **4        Arbeitsfelder und Organisation der Schulgruppen**

Die meisten Schulgruppen veranstalteten stimmungsvoll mit Liedern und Gedichten ausgestaltete „volksdeutsche Werbeabende“. In deren Mittelpunkt standen zumeist Vorträge über „grenz- und auslanddeutsche Fragen“, etwa über die „Kriegsschuldfrage“, die „Not in Oberschlesien“, das „Los der Deutschen an der Saar“, die „Not der Kinder in Polen“, über „Deutsche in fremden Heeren“, die „Kulturleistungen der Deutschen in anderen Ländern“ und in den ehemaligen deutschen Kolonien. Auch „die tschechische Wühlarbeit unter den Wenden“ oder „Danzig unter polnischer Willkür“ wurden im Rahmen der Kulturarbeit des VDA thematisiert, während die VDA-Presse über „Grenzzerreißung im Osten“ berichtete und „polnische Grenzverrammlung“ abbildete.<sup>26</sup> Besonders beeindruckend waren Schilderungen ehemaliger

---

26    Roland. Nr. 7/8/1930, S. 132 ff. Nach Ostland ...

„Kolonialdeutscher“, vor allem aber von Schülern, die aus der verlorenen „Ostmark“ und aus Oberschlesien stammten und persönliche Leiderfahrung lebendig vermittelten. Aber auch auslandsdeutsche Volkskunstgruppen traten mit Liedern und Tänzen auf – und wer konnte nicht wünschen, daß diese treuen Deutschen ihre Freiheit erhielten.

Offeriert wurde dieses Vortragsangebot über den Verein hinaus vor allem den Eltern und den Nichtmitgliedern unter den Schülern. Ein hochfestliches Bild entstand vor allem dann, wenn zu den großen Schulveranstaltungen der Gruppe Wimpelabordnungen aus anderen Schulen in die Aula einmarschierten, das Schulorchester spielte und die dem Veranstaltungsinhalt angemessenen nationalen Gesänge des großen Schulchores den Raum erfüllten. Gelesen wurde „aus Werken namhafter Reiseschriftsteller und Kriegsberichterstatte“. Theaterstücke wie das siebenbürger Bauernspiel „Bauernblut“ oder das Stück „Notvolk“, das in „ergreifender Weise die Leiden der Südtiroler“ schilderte, kamen zur Aufführung, auch das vaterländische Spiel „Die Insel“, das mit „lebenswahren Bildern“ „deutsche Volksnot und Standhaftigkeit auf der einen, polnischen Übermut und Begehrlichkeit auf der anderen Seite“ aus VDA-Sicht treffend kennzeichnete. Nach einer Romanvorlage der VDA-Zeitschrift „Die deutsche Welt“ konnten mit dramatischen Vorführung auch die Verhältnisse einer „polnischen Volksversammlung“ bildhaft gemacht werden. Zahlreiche in der Weimarer Republik erschienene Romane (KÖSTER 2002, S. 170) über das Grenzland und deutsche Schicksale in den Räumen jenseits der Ostgrenzen des Reiches boten Stoff in Hülle und Fülle. Sie gingen, in den „Roland-Blättern“ unter der Rubrik „Bücher, die uns angehen“ aufmerksam angezeigt, in jede gut geführte VDA-Schulgruppenbibliothek ein.

In der täglichen Kleinarbeit, zu der die Einziehung der Beiträge, die Verteilung der Werbeschriften, der Verkauf von Vereinsabzeichen, Ansichtspostkarten, Kalendern und dergleichen mehr gehörte, nahmen sich Schüler der Oberklassen derer in den Unterklassen an. Häufig wurden den jüngeren Schülern die „Zustände in den Deutschtumsgebieten“ im Lichtbilde gezeigt, und leicht konnten auch ein „Fest der Kleinen“ oder wöchentliche „Unterhaltungsabende“ die Schüler der Sexten, Quinten und Quarten mit einer Kaffeetafel und Turnspielen in die große Gemeinschaft des VDA einführen. Anklang fand vor allem das VDA-Puppenspiel. Für die Oberklassen bestand verschiedentlich eine „stundenplanmäßig eingeordnete“ Arbeitsgemeinschaft, in der über die „Lage des Deutschtums in den verschiedenen Gebieten unterrichtet“ wurde. Das Thema konnte auch Gegenstand der Zusammenkunft



einer „Schulgemeinde“ sein. Wo die Vereinsarbeit gut stand, wurden auch die halbjährlichen Mitgliederversammlungen des Gesamtvereins beschickt.

Kontakte zu den inzwischen im Studium stehenden „Ehemaligen“ aus der Schulgruppe erwiesen sich als hilfreich, indem diese verschiedentlich für Vorträge gewonnen werden konnten. Auch auslandsdeutsche, vom VDA finanzierte Studenten traten auf. Wo die Mittel des Vereins in den Jahren der Wirtschaftskrise nicht mehr ausreichten, übernahmen verschiedentlich dem VDA angehörende Lehrkräfte die Finanzierung der Presseabonnements. Weiterhin gelesen werden konnte so vor allem der „Jung-Roland“, das preisgünstigste Publikationsorgan mit ca. 250.000 Lesern.

Auch der Anschluß an das schulische Lehrangebot gelang<sup>27</sup>, das vor allem mit dem „deutschkundlichen Unterricht“ als fachübergreifende Konzentration des Bildungsgutes auf alles, was zur Kenntnis „des deutschen Wesens“ und zur Vermittlung der „Volkstumswerte“ beitragen konnte. Schulbücher, aber auch diverse VDA-Unterrichtsmittel wie Lichtbildreihen und Karten (KRÜGER-POTRATZ u.a. 1998), die ein mit „Deutschtum“ großzügig übersätes Ost- und Südosteuropa zeigten, unterstützten dieses Anliegen. Man sprach vom „Hundertmillionenvolk“<sup>28</sup>, dem „weltweiten Großvolk“ der Deutschen. Treffpunkt für die Gruppe war an einigen Schulen schon ein „V.D.A.-Zimmer“ mit den Utensilien und der auslandsdeutschkundlichen Vereinsbücherei.

Aus der Schule heraus führten die regelmäßigen „Straßen-Sammlungen“, auch „Radfahrererkorsos“, an denen die gesamte Schulgruppe beteiligt war. Gruppen älterer Schüler unternahmen ausgedehnte Wanderfahrten ins Grenzlandgebiet und besuchten „Heldenfriedhöfe“. Der aktive Kern der Schulgruppe nahm, sofern finanzielle Gründe nicht hinderten, am überschulischen Verbandsleben teil. Gern erinnerte man sich später der Großveranstaltungen, so des „Wintertreffens“ des Brandenburger Landesverbandes im Berliner Sportpalast 1926, der „gewaltigen Heerschau aller Berliner Schulen“, ebenso der Veranstaltung der Hauptleitung im Gebäude des Reichswirtschaftsrates, auf der im Februar 1928 Herr BOELITZ als „Schöpfer der VDA-Schulgruppenarbeit“

---

27 „In den Konferenzen des Lehrerkollegiums war die unterrichtliche Behandlung des Auslandsdeutschturns wiederholt Gegenstand eingehender Erörterungen. Die Schüler werden besonders in Erdkunde und Geschichte auf die Bedeutung des Auslandsdeutschturns hingewiesen und veranlaßt, das Gehörte in Aufsätzen und Vorträgen zu verarbeiten“ (DIPF/BBF/Schuljahresberichte 1926/27, Städtische Oberrealschule Berlin-Steglitz).

28 Der VDA brachte in seinen Publikationen weltweit 34 Millionen Auslandsdeutsche in Anschlag (Wegweiser 1930, S. 9 ff.).

geehrt wurde, oder der im November 1929 im Herrenhaus stattgefundenen großen „Kundgebung für den bedrohten Osten“. Mehr noch standen im Gedächtnis die alljährlichen Fahnenweihen im Stadion mit dem Zapfenstreich der Reichswehr, dem Feuerwerk und den vielen Fackeln am Abend, auch das Spalierstehen anlässlich der Geburtstagsfeier des Reichspräsidenten und VDA-Ehrenvorsitzenden. Ausgedehnte Wanderungen, zumeist in Grenzregionen, aber auch zu geschichtsträchtigen Orten, zu Burgen und Nationaldenkmälern, schlossen sich an, auch wenn am Deutschen Eck den VDA-Kameraden der *Städtischen Oberrealschule Pankow* im Sommer 1928 die wehende Trikolore „den Blick trübte“. Man lernte deutsches Land und deutsche Leute, die verschiedenen deutschen Stämme und Laute kennen, gelangte bis nach Siebenbürgen, Estland und in die Steiermark, warf im Osten und Westen des kleindeutsch gebliebenen, nun beraubten Reiches Blicke über die Grenze nach drüben, wo „Brüder und Schwestern“ darbtten.

Gepflegt wurde das „gesellige Beisammensein“. „Bunte Abende“ mit Tanz begeisterten alle, drohten den VDA aber gerade in Berlin in den Ruf eines „Vergnügungsvereins“ zu bringen. Insbesondere die HJ stieß sich an dem „Tanztrubel“ (Roland-Blätter, Nr. 2/1931, S. 9, Beitrag zu einem Angriff von nationalsozialistischer Seite). Seit Ende der 20er Jahre wurden die VDA-Veranstaltungen zielgerichtet als „Propagandafeste“ gestaltet und die vergnügliche Seite der Vereinsarbeit eingeschränkt, um der Jugend „den eigentlichen Sinn des VDA ... zu Gemüte zu führen“. Hingegen fand man im Zug der Zeit zunehmend zu Geländespielen und Sportveranstaltungen zusammen, versorgte die Schulbibliotheken mit Presseerzeugnissen des VDA, bildete „Lesezirkel“ und „Wandergruppen“. Zur Auszeichnung der aktivsten Gruppen stiftete der Verband Medaillen, Ehrenplaketten und prämierte mit Büchern vaterländischen Inhalts. In der Welt der Jugendverbände und -vereine wies man sich durch den aus der Jugendbewegung entlehnten blauen Wimpeln aus, widmete ihm ein Lied, und hinzu kam seit den 30er Jahren die einheitliche VDA-Tracht mit weißem Hemd und blauem Dreieckstuch.

Geleitet wurde die Schulgruppenarbeit durch einen alljährlich gewählten „Obmann“, dem Kassenwart und Schriftführer, in der NS-Zeit dann auch ein Presseverantwortlicher zur Seite standen. In den einzelnen Klassen fungierten „Klassenobmänner“. Für das Führungspersonal fanden seit 1927 regelmäßige Schulungen in vereinseigenen Jugendheimen statt. Abhängig von der Mitgliederstärke, war das Organisationsnetz des VDA in den einzelnen Stadtgebieten unterschiedlich dicht geknüpft. Für den Austausch von Erfahrungen und die Unterstützung der Werbetätigkeit waren die überbezirkliche Kommunikation im „Schulgruppenverband“ oder in der überschulischen „Arbeitsge-

meinschaft“ der Obleute des Bezirkes von Nutzen. Auch bei den jeweiligen Veranstaltungen unterstützte man sich wechselseitig.

Dem Zusammenhalt der Gruppen dienten auch die Jahresabschlußfeiern der Großberliner Schulgruppen. Einige Gruppen standen darüber hinaus in engem Kontakt zu anderen Verbänden ähnlicher Zielstellung, so daß man sich wie die der *Städtischen Humboldtschule Tegel* 1926 am Umzug und am Sommerfest des „Deutschen Ostbundes“ beteiligen konnte. Besonders rührende Gruppen sorgten sich teils mit Erfolg um Neugründungen an benachbarten Volksschulen. Zu einem Höhepunkt der VDA-Jugendarbeit gestaltete sich im Sommer 1932 erstmals das unter der Regierung PAPEN mit ihrem Staatsstreich auch in Preußen möglich gewordene, von den Nationalsozialisten später reichsweit fortgeführte „Fest der deutschen Schulen“<sup>29</sup> mit dem Gesang des 5.000 Köpfe starken Massenchores der Berliner Schulen im Grunewaldstadion und den 3.600 Schülerinnen und Schülern, die die alte Reichsgrenze darstellten (Roland-Blätter, Nr. 10/1932, S. 315. Das Fest der deutschen Schulen).

Für die einzelnen Landesverbände des VDA waren „Betreuungsgebiete“ bestimmt, für Brandenburg einschließlich Berlin war das die „Ostmark“. Es bestanden verschiedentlich Patenschaften zu auslandsdeutschen Schulen, die, wenn nicht aus den Kollegien heraus schon Verbindungen bestanden, über den VDA-Hauptvorstand hergestellt wurden. An manchen Schulen wurde für jeden Teil der abgetretenen Gebiete eine besondere Gruppe gebildet, „die durch Vorträge etc. das Verständnis für den schweren Verlust, den Deutschland durch den Versailler Vertrag erlitten hat, vertiefen“ half, so auch an der *Oberrealschule nebst Progymnasium Berlin-Mariendorf* (DIPF/BBF/Schuljahresberichte 1921/22). Entsprechend der verbandseigenen „Richtlinien für Schulgruppen“ war so das Ziel der Arbeit zum einen die finanzielle Unterstützung des Gesamtverbandes, der mit seinem „Hilfswerk“ für das „bedrohte Deutschtum in der Welt“ wirkte, zum anderen die Verbreitung der Kenntnis „vom Wesen und Wert des Deutschtums im Grenz- und Ausland“, um derart das „Bewußtsein der kulturellen Zusammengehörigkeit aller Deutschen“ zu stärken und der Jugend „neue Ideale“ zu geben.<sup>30</sup> Aufgegeben war der Jugendarbeit des VDA der Glaube „an die deutsche Sendung“ und der Wille „zur Vollendung gesamtdeutscher Gemeinschaft“ (Verein 1925, S. 43).

---

29 Das Fest wurde seit 1927 schon in Frankfurt am Main und in Hessen-Nassau gefeiert.

30 Zit. nach Jung-Roland, Nr. 12/1929, S. 237.

Freilich zeigten sich bei solchem imposanten Fortkommen der Schulgruppenarbeit zunehmend Unterschiede zwischen der Masse der Mitglieder und den tatsächlich aktiven „Kerngruppen“, die im wesentlichen die Vereinsaktivitäten trugen. Trotz herausragender Mitgliederstärker weniger ausgeprägt war das Gruppenleben vor allem an den Mädchenanstalten. Im Vordergrund standen hier die Sammeltätigkeit, die Teilnahme an den verschiedenen außerschulischen Veranstaltungen des Vereins, Handarbeiten in der Weihnachtszeit, schließlich und nicht zuletzt die regelmäßige Beitragszahlung. Der größte Teil der Mitglieder begnüge sich, hieß es 1927 im Kreis der VDA-Schulgruppenleiter, „mit dem Zahlen der Beiträge und der Teilnahme an Festen und Veranstaltungen“. Die vorhandenen „Kraftzellen“ müßten „zahlreicher und lebenskräftiger“ werden. Man sei „im Vordringen“, habe aber noch sehr viel zu tun.<sup>31</sup>

Der Erfolg des VDA an den Schulen wäre kaum möglich gewesen, hätte er nicht die stetige Unterstützung der als „Protektoren“ oder an den Mädchenschulen als „Leiterinnen“ der Schulgruppe eingesetzten Lehrkräfte gefunden. Zumeist waren es solche für Erdkunde, für Deutsch, für den Fremdsprachen- oder für den Geschichtsunterricht, selten für Mathematik oder die Naturwissenschaften. Mitunter konnten sie, wie Studienrat BEYTHAN<sup>32</sup>, auf Auslandserfahrung im Missionarischen Dienst zurückgreifen, mehr noch aber strahlten sie aus als dekorierte Feldzugteilnehmer, wie Studienrat KLEEBERG<sup>33</sup> am *Friedenauer Gymnasium*. Gruppen von über 200 Jungen konnten ebenso markante Lehrkräfte am *Städtischen Reform-Realgymnasium Berlin-Tempelhof*<sup>34</sup>, an der *Humboldtschule (Realgymnasium nebst Realschule)*

---

31 Jung-Roland, Nr. 6/1927, S. 127. Bericht über die Sitzung in Goslar.

32 BEYTHAN, HERMANN (\*29.5.1875); geb. in Teichel, Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt, als Sohn eines Landwirts, 1900 bis 1910 Missionar im Dienste der ev.-luth. Mission zu Leipzig, tätig in Britisch-Indien, Studium Leipzig, Berlin, Münster, Abschluß 1913 in Englisch, Deutsch, Religion, Geschichte, Promotion, seit 1916 am Realgymnasium Treptow, 1937 Ruhestand (DIPF/BBF/Personalblattsammlung).

33 KLEEBERG, GEORG (18.3.1887–10.5.1931); geb. in Altenrode/Harz als Sohn eines Pfarrers, Besuch des Stiftsgymnasiums in Zeitz, Studium in Marburg und Berlin, 1914 Lehrbefähigung Geschichte, Deutsch, Religion, Promotion, Oktober 1914 bis November 1918 Kriegsteilnehmer im Osten und im Westen, Leutnant der Reserve, EK I, seit April 1920 Studienrat am Friedenauer Gymnasium (DIPF/BBF/Personalblattsammlung).

34 SCHADE, RICHARD (\*31.8.1887); geb. in Chemnitz als Sohn eines Kaufmanns, Absolvent des Kgl. Gymnasiums zu Chemnitz 1907, Studium in Heidelberg, München und Berlin, Lehrbefähigung in Französisch, Englisch, Deutsch, Prüfung „Mit Auszeichnung“, 1910 Vizefeldwebel der Reserve, 1914 EK II, 1915 Ritterkreuz Sachsen, 1915 Studienrat am



*Berlin-Oberschöneweide*<sup>35</sup> und an der *Städtischen Humboldtschule Berlin-Tegel*<sup>36</sup> aufbauen. Nachdem an der *Friedrich-Ebert-Schule* in Berlin-Mitte unter dem mehrjährigen Protektorat von Oberlehrer KOPFLOW<sup>37</sup> eine emsige Schulgruppe mit allen 150 Schülern der Oberklassen aufgebaut worden war, übernahm der aus dem Elsaß stammende Direktor<sup>38</sup> 1931 das Amt.

## 5 Krisensymptome zu Beginn der 30er Jahre

Entgegen der Erwartung der Vereinsführung wurden 1928 wie in der Schulgruppenarbeit im Reich auch in Berlin Stagnation und Mitgliederschwund sichtbar. Zwar traten 1928/29 in Berlin sechs neue Gruppen ins Leben, jedoch stellte eine gleiche Anzahl ihre Arbeit ein.<sup>39</sup> Die behördlich mit in Gang gesetzte, an vielen Schulen nahezu selbstlaufende Anfangsdynamik ging verloren, das Reservoir potentieller Mitglieder begann sich zu erschöpfen. Während die bürgerlichen Parteien und die ihnen zu großen Teilen folgende Lehrerschaft den Verein unterstützten, hielt das linke politische Lager Distanz, wenngleich ein Teil der SPD dazu überging, im VDA mitzuarbeiten, um Einfluß auf dessen Richtung zu gewinnen.

---

Städtischen Reform-Realgymnasium Berlin-Tempelhof, dort 1929 Oberstudiendirektor (DIPF/BBF/Personalblattsammlung).

- 35 SCHÜTT, CURT (\*3.8.1887); geb. in Cassel als Sohn eines Eisenbahnsekretärs, kath., Absolvent des Gymnasiums zu Brieg 1906, Studium der Geschichte und Philologie in Breslau, mit „Genügend“ bestanden, 1915/16 im Felde, Leiter einer höheren Knabenschule in Posen, 1920 Studienrat in Berlin (DIPF/BBF/Personalblattsammlung).
- 36 ROTHE, HANS (\*31.7.1887); geb. in Berlin als Sohn eines Oberbuchhalters, Studium in Freiburg und Berlin, Lehrbefähigung in Mineralogie, Zoologie und Physik, Prüfung mit „genügend“ bestanden, Kriegsteilnehmer in Belgien, Frankreich, Galizien, zuletzt Dienst in einer Presse-Abteilung, EK II, seit 1919 an der Humboldtschule Berlin-Tegel (DIPF/BBF/Personalblattsammlung).
- 37 KOPFLOW, GEORG (\*21.4.1876); geb. in Schleusenau/Kreis Bromberg als Sohn eines Rechnungsrats, 1901 Lehrbefähigung in Geschichte und neuen Sprachen, Oberlehrer am Gymnasium Schneidemühl, dann an dem in Bromberg, nach Kriegsende Stellen in Berlin, 1925 an der 5. Oberrealschule (1929 Friedrich-Ebert-Schule) (DIPF/BBF/Personalblattsammlung).
- 38 LAUCHE, HEINRICH (\*28.10.1883); geb. in Straßburg im Elsaß als Sohn eines Beamten, Studium in Straßburg, Schuldienst, 1919 in Berlin und Festanstellung, 1928 Oberstudiendirektor an der 5. Oberrealschule (DIPF/BBF/Personalblattsammlung).
- 39 Solche Verluste wurden in den VDA-Verlautbarungen nirgends erwähnt, es gab nur Informationen über Neugründungen.

Kritik seitens der Lehrerschaft blieb vorsichtig und randständig, unter den Direktoren war sie die Ausnahme. So fügte der Rektor<sup>40</sup> des *Leibniz-Gymnasiums* in Kreuzberg, an dessen Einrichtung der VDA sich mit 150 Mitgliedern, einem Drittel der Schülerschaft, niedergelassen hatte, seinem Jahresbericht den des VDA-Obmann ungekürzt hinzu, um darzutun, „wie sehr diese Organisation die Zeit und den Geldbeutel der Schüler in Anspruch nimmt, ohne daß (nach Lage der Dinge) die Schule gegen dieses Übermaß von Betätigung einzuschreiten imstande ist.“ Es entstehe die Frage, ob die Schüler von einem Verband derart in Anspruch genommen werden können, daß sie für diesen „von einer Veranstaltung zur anderen taumeln?“ (DIPF/BBF/Schuljahresberichte 1927/28, 120).

Unter recht erheblichen Druck geriet der VDA Anfang 1930 in Preußen mit dem Wechsel im Kultusministerium, das im Januar der Sozialdemokrat GRIMME übernommen hatte. Kurz nach dessen Amtsantritt hatte sich im Februar 1930 der „Bund Entschiedener Schulreformer“, Bezirksverband Berlin, an den neuen Minister mit der Bitte gewandt, „die bisherige Begünstigung des VDA“ aufzuheben. Die Propaganda des Vereins erzeuge „in den Herzen der Jugend Wünsche und Hoffnungen auf außenpolitische Umstellungen, die nur durch neue kriegerische Verwicklungen zu erreichen wären“. Der Verein wurde als die „volkserzieherisch verhängnisvollste Schülerorganisation“ charakterisiert (STILLICH 1930, S. 1 f., Hervorh. i.O.).

Im August 1930 ließ die neue preußische Unterrichtsverwaltung „unter Aufhebung der bisher ergangenen Erlasse“ wissen, man habe die Tätigkeit des Vereins an den Schulen nur unter der Voraussetzung Entgegenkommen erwiesen, daß er „jede Einmischung in innen- und außenpolitische Fragen“ ausschließe. Eine „Vorzugsstellung der Schulgruppen anderen gemeinnützigen Bewegungen gegenüber“ sei nicht gewährt. Von den Schulgruppen seien Satzungen vorzulegen, die der Genehmigung durch die Lehrerkonferenz bedürften. Die Entscheidung über den Eintritt in die Schulgruppen obliege den Erziehungsberechtigten. Handlungen, die als Druck zum Eintritt in die Schulgruppen gedeutet werden könnten, sollten peinlich vermieden werden. Feststellungen über die Mitgliedschaft in den Gruppen dürften von Seiten der Schule nicht vorgenommen, der „Sammeleifer“ von der Schule nicht angestachelt werden. Es gelte das schon im Mai 1925 vom Minister für Volkswohl-

---

40 SCHUMANN, OTTO (\*13.2.1879); geb. in Berlin als Sohn eines Kanzleirates, seit 1904 im Schuldienst, Magdeburg, Luckau 1913, Staatliches Gymnasium, Kriegsteilnehmer, in Wittstock Studiendirektor bis 1924, danach bis 1933 Oberstudiendirektor am Leibniz-Gymnasium in Berlin, September 1933 zwangspensioniert.

fahrt ausgesprochene Verbot der Verwendung Jugendlicher bei öffentlichen Straßen- und Haussammlungen. Gesammelt werden dürfe nur in Form gelegentlicher Bitten einzelner Schüler in ihrem Verwandten- und Bekanntenkreis (Zentralblatt 1930, S. 189, S. 279, S. 344).

Der VDA, nur in Preußen mit derartigen Beschränkungen konfrontiert, antwortete mit einer „systematischen Aufklärung“, der sich mit Ausnahme linker Blätter „die gesamte Presse aller Richtungen“ anschloß (Verein 1930, S. 61). Sie brachte den Minister im Landtagsausschuß zum Einlenken<sup>41</sup>, zumal einige einflußreiche Sozialdemokraten sich für den VDA verwandten. Dem versuchten Zugriff der Nationalsozialisten auf die VDA-Jugend und Angriffen speziell des konkurrierenden „Grenzland-Amtes“ der HJ wurde vom Hauptausschuß des Vereins „durch eine aufklärende persönliche Führungnahme mit maßgebenden Stellen der Partei“ erfolgreich begegnet (ebd.). Verwiesen wurde auch auf HITLER, der die Bekämpfung der VDA-Arbeit nicht wünsche, auch auf den nationalsozialistischen Volksbildungsminister FRICK in Thüringen, der die VDA-Arbeit in zwei Erlassen empfohlen habe (Roland-Blätter, Nr.1/1931, S. 32. Kampf und Abwehr).

Ernstere Probleme erwuchsen den Schulgruppen aus der verheerenden wirtschaftlichen Krisensituation. Im Jahre 1931 erreichte die Hauptwelle der Weltwirtschaftskrise Deutschland. Die Mitgliederentwicklung stagnierte. Der Mittelzufluß aus Sammlungen wurde spärlicher. Es gab Austritte und wenig Neuzugang. Für von der Anstalt abgegangene Primaner, die wesentlich die Gruppenarbeit getragen hatten, fand sich nur noch unzureichend Nachwuchs. An einigen Schulen lösten sich die Gruppen auf, an anderen schmolzen sie deutlich zusammen. Neben der wirtschaftliche Notlage vieler Eltern trugen dazu auch Sparmaßnahmen, Schulabbau und Schülerrückgang, aber auch Raumnot bei. Einige Schulen wurden geschlossen bzw. mit anderen zusammengelegt. In Berlin berichteten für das Schuljahr 1931/32 aber noch immer weit über die Hälfte der höheren Jungen-Anstalten und mehr als zwei Drittel der Mädchen-Anstalten die Tätigkeit einer VDA-Gruppe.

Aufgrund der wirtschaftlichen Notlage in vielen Familien waren zahlreiche Berliner Schulgruppen nicht mehr in der Lage, nennenswerte Abordnungen zu den großen, zumeist in Grenznähe abgehaltenen VDA-Treffen zu entsenden und etwa nach Salzburg, Aachen, Danzig oder Elbing zu fahren. Nur einige „Wimpelträger“ konnten mit ihrem Protektor erscheinen. Dort, wo die Gruppen bis dahin eher als gesellige Kulturvereine tätig gewesen oder ihnen

---

41 Abdruck der Rede in: Der Volksdeutsche. März 1931.

bei relativer Schwäche „unberechtigtes Vorurteil“ begegnet war, begann sich bei allgemeiner politischer Polarisierung der Schülerschaft das bislang vereinnahmende Band zu lösen. Neugründungen stand schon seit längerem die Befürchtung entgegen, daß mit ihr politische Reibungen in der Schülerschaft entstehen würden, so schon 1925 am *Luisenstädtischen Gymnasium* (1928 Heinrich-Schliemann-Schule) im Prenzlauer Berg, an dem drei Jahre später auch eine Gruppe des „Republikanischen Schülerbundes“ entstand und wo der VDA seine Tätigkeit schließlich aufgab. Man erfuhr stark die Konkurrenz der anderen, dem VDA nun gleichgestellten Schülervereine. Auch der Vorwurf, der VDA möge sich zunächst für die notleidenden Inlanddeutschen verwenden, wurde populär. Die „frühere Anteilnahme für die Fragen und Nöte des Auslandsdeutschtums ist leider weithin nicht mehr vorhanden“, resümierte man 1931/32 am *Königstädtischen Gymnasium*. Selbst am *Friedenauer Gymnasium* mit zeitweise 375 VDA-Mitgliedern mußte von „größeren Veranstaltungen“ abgesehen werden. Man zog sich auf die innerschulische Arbeit zurück.

Unter dem Regiment des Reichskommissars PAPEN erfuhr der Verein indes neue Unterstützung. Im August 1932 wurden die Schulleitungen angehalten, sich „weiterhin mit aller Wärme der Bestrebungen des VDA“ anzunehmen, im übrigen gelte der Erlaß von 1921 (Zentralblatt 1932, S. 237). Damit war die alte Verordnungslage wieder hergestellt. Die Schulen erfaßte eine neue Welle von Werbevorträgen des VDA. Noch in der zweiten Jahreshälfte 1932 kam es an einigen Lehranstalten bei gemeinhin allerdings geringer Beteiligung zu Neugründungen.<sup>42</sup>

Im Schuljahr 1932/33 verwiesen in Berlin von den 99 Berichten höherer Schulen für Knaben 64 auf das Bestehen einer VDA-Schulgruppe. Von den 59 Mädchenanstalten waren es 35, die Gruppenarbeit verzeichneten. Fast ausnahmslos umfaßten diese Gruppen mehr als 100, häufig über 300 Mitglieder. An den Jungenanstalten reichte die Mitgliederstärke von relativ kleinen, auf bestimmte Klassen oder Klassenstufen konzentrierten Zusammenschlüssen bis zu sehr großen Gruppen, die sich über alle Klassen verteilten und wesentlich zum Profil der Schule beitrugen. An der *Werner-Siemens-Oberrealschule Charlottenburg*, dem *Städtischen Sophien-Gymnasium* und dem *Staatlichen Kant-Gymnasium Spandau* gehörten die Mehrzahl oder fast alle Schüler dem VDA an, nach zuvor schon größerer Ausdehnung erfaßte der

---

42 *Jahn-Realgymnasium Berlin-Lichtenberg, Städtische Siemens-Oberrealschule und Werner-Siemens-Reform-Realgymnasium zu Charlottenburg, Goetheschule Berlin-Wilmersdorf.*



Verein an der *Städtischen-Humboldt-Schule Tegel*, am *Friedenauer Gymnasium*, am *Städtischen Reform-Realgymnasium Tempelhof*, am *Staatliches Arndt-Gymnasium* (Dahlem), an der *Oberrealschule mit Reform-Realgymnasium Berlin-Zehlendorf* und an der *Kirschner-Oberrealschule* (Tiergarten) noch immer etwa ein Drittel der Schülerschaft. Auch an besonders renommierten, älteren Anstalten stand der Verein gut, so am *Berlinischen Gymnasium zum Grauen Kloster*. Leiter der weitaus die meisten Gymnasiasten umfassenden Schulgruppe war hier über Jahre hinweg der Geschichtslehrer KOSMEHL.<sup>43</sup>

Bis zu Beginn des Jahres 1933 hatten mit Nennungen aus insgesamt 93 Anstalten an den weitaus meisten der Berliner höheren Knabenschulen Gruppen des VDA bestanden. An insgesamt 17 Jungenanstalten hingegen war es dem Verein den Schuljahresberichten zufolge zu keiner Zeit gelungen, eine Basis zu finden. Das betraf einige kleinere Realschulen, die in der Vergangenheit verschiedentlich auch über für die Bildung einer VDA-Schulgruppe zu geringe Schülerzahl und über „Führermangel“ berichtet hatten. Die übrigen Schulen waren mit zwei Ausnahmen<sup>44</sup> sämtlich Realgymnasien.<sup>45</sup>

Nicht selten wiesen sich die dem VDA gegenüber resistenten Schulen durch eine aktive, mitunter auch durch den Aufbau eines Schul-Landheimes gebundene „Schulgemeinde“ aus. Der Anteil jüdischer und konfessionsloser

---

43 KOSMEHL, KONRAD (\*10.3.1886); geb. in Sagan/Schlesien als Sohn eines Lehrers, Studium in Tübingen, Halle, Berlin, Greifswald 1909 bis 1913, Lehrbefähigung Geschichte, Religion, Deutsch, mit „Genügend“ bestanden, Kriegsfreiwilliger, August 1914 bis Dezember 1918 im Felde, 1920 Studienrat am Gymnasium zum Grauen Kloster, 1933 Dezernent für die Berliner Volkshochschulen.

44 1) *Mommсен-Gymnasium der Stadt Charlottenburg* mit 76 Schülern „mosaischen“ Glaubens bei einer Gesamtschülerzahl von rund 200. Die Schule verzeichnete den größten Anteil jüdischer Schüler an den höheren Lehranstalten von Groß-Berlin überhaupt, aufgenommen das Gymnasium der jüdischen Gemeinde im Scheunenviertel. Zumeist zählten diese Schulen, selbst die großen Schulen und Schulkomplexe, nicht oder kaum mehr als 10 jüdische Schüler. 2) *Städtisches Vereinigtes Friedrichs- und Humboldt-Gymnasium* und (seit 1931) *Robert-Zelle-Realschule* in Berlin-Oberschöneweide. Leiter der Schule war der frühere sozialdemokratische Stadtschulrat ARTHUR BUCHENAU. Seit 1933 jedoch kam es hier jedoch zu einer regen VDA-Arbeit, die Gruppe wuchs auf 200 Mitglieder.

45 3) *Städtische Siemens-Oberrealschule und Werner-Siemens-Reform-Realgymnasium zu Charlottenburg*; 4) *Städtisches Reformrealgymnasium nebst Realschule zu Berlin-Hermsdorf*; 5) *Realgymnasium der Gemeinde Berlin-Lankwitz*; 6) *Lichterfelder Realgymnasium*; 7) *Städtisches Werner Siemens-Realgymnasium zu Berlin-Schöneberg*; 8) *Städtische Treitschkeschule und Städtisches Joachim-Friedrich-Realgymnasium Berlin-Wilmersdorf*; 9) *Kaiser-Friedrich-Realgymnasium Berlin-Neukölln*.

Schüler war häufig überdurchschnittlich hoch. Die Schulen befanden sich vorwiegend nicht in den bürgerlichen Wohngebieten. Die Zahl jener Schüler, die volle oder abgeminderte Freistellen innehatten, konnte ein Drittel der Gesamtschülerschaft und mehr erreichen. Einige dieser Schulen verfügten über den insgesamt noch geringen Schüleraustausch und Schülerbriefwechsel hinaus bereits über ausgebaute Beziehungen zu (nichtdeutschen) Schulen und Behörden im Ausland. An der Spitze des jeweiligen Kollegiums standen in fünf Fällen Direktoren, die wegen ihrer Parteizugehörigkeit 1933 entlassen<sup>46</sup>, versetzt oder im Dienstrang herabgestuft wurden.<sup>47</sup> Alle diese Merkmale, die für ein dem VDA ungünstiges Schulklima allerdings jeweils keineswegs hinreichend waren, kennzeichneten das *Köllnische Gymnasium* mit der zentralen Aufbauschule der Stadt Berlin, an dem 1933 zehn Mitglieder des Kollegiums entlassen wurden, gleichermaßen auch den Schulkomplex der „*Karl-Marx-Schule*“ in Neukölln.

Auch an einer Reihe von Mädchenschulen fand der VDA keinen Zugang. Von den großen Doppelanstalten war der Verein allerdings lediglich am *Städtischen Oberlyzeum Berlin-Neukölln*, dessen Direktor 1933 entlassen wurde, nicht eingerichtet. An Schulen ohne VDA-Tätigkeit bestand zumeist ein tätiger Schülerinnenausschuß und ein größeres Angebot an Arbeitsgemeinschaften, insbesondere auch Wandergruppen und tatkräftige Vereine der ehemaligen Schülerinnen. Neben dem VDA bestanden an keiner Mädchenanstalt weitere Schülerinnenvereine, auch Hinweise auf Konflikte in der Schülerinnenschaft fehlten weitgehend.

## 6 Die Schulgruppen des VDA im „neuen Reich“

Für die Nationalsozialisten konnte es 1933 und danach keinen Grund geben, die bewährt in das Schulleben eingelassenen Gruppen des zum „Volksbund“ umbenannten VDA aufzulösen. Das Schulprivileg des VDA blieb erhalten. Frühere Reibereien mit der HJ, in der man sich verschiedentlich vom „jüdisch-marxistisch unterwanderten“ VDA absetzen zu müssen geglaubt hatte,

---

46 10) SIEGFRIED KAWERAU am *Städtischen Köllnischen Gymnasium und Kämpfschule (Aufbauschule)* in Alt-Berlin; 11) KARL STURM an der *Städtischen Kaiser-Friedrich-Schule, Gymnasium und Realschule* in Berlin-Neukölln.

47 12) PHILIPP LÖTZBEYER an der *Walther-Rathenauschule Berlin-Neukölln*; 13) DIEDRICH MEYER am *Städtischen Realgymnasium Berlin-Pankow*.

erwiesen sich im Zuge nationalsozialistischer Machtergreifung bald als gegenstandslos – bis 1934 waren alle jüdischen Mitglieder ausgeschlossen. Jedoch ließ die HJ keine Konkurrenz aufkommen, zumal das Auslandsdeutschtum ein zentrales Politikfeld der NSDAP und auch der HJ war. Im Frühjahr 1933 wurde der VDA-Führung ein Abkommen (BRANDENBURG 1982, S. 151) auferlegt, das die verbandspolitischen Ambitionen zugunsten der HJ begrenzte. Während die übrigen Jugendverbände, bis 1938 mit Ausnahme der katholischen Jugend, Zug um Zug in die Hitler-Jugend eingegliedert, aufgelöst oder verboten wurden und die HJ das Feld der Jugendarbeit jenseits der Schule schließlich vollständig besetzte, konnte der VDA in Anerkennung seiner in der Vergangenheit „überaus wertvollen Arbeit“ (Zentralblatt 1933, S. 139) seine Tätigkeit an den Schulen fortsetzen. Im Unterricht sei die „gesamtdutsche Blut- und Kulturgemeinschaft“ herauszuarbeiten, der VDA sei jeder Förderung und Unterstützung durch die Lehrer in- und außerhalb der Schule würdig, hieß es im August 1933 in Bayern (SCHÄFER 2001, S. 240). Das traf sich mit der Erklärung des VDA-Hauptausschußsitzung vom März 1933, man erwarte, „daß mit der Verwirklichung des volksdeutschen Gedankens im staatlichen Leben endlich und gründlich Ernst gemacht wird und daß in der volksdeutschen Erziehungsarbeit der Schulen nunmehr allen Hemmungen ein Ende gemacht wird, die der völkischen Betätigung des VDA. bisher im Wege standen“ (Roland-Blätter, Nr. 4/1933, S. 110. VDA. und deutsche Nationalbewegung).

Nach solcher demonstrativen Klarstellung kam es seit Mai/Juni 1933 reichsweit zur Aktivierung der VDA-Arbeit. An Schulen, wo der VDA vor 1933 seine Arbeit aufgegeben hatte, wurden die Schulgruppen „gemäß der Neuorganisation des Volksbundes“ wieder eingerichtet. Das betraf auch das *Friedrichs-Realgymnasium* im Berliner Südwesten, wo die VDA-Arbeit noch 1932 zum Erliegen gekommen war. Nach einem Vortrag über „volksdeutsche Wehrpflicht“ traten hier „sämtliche Mittel- und Oberklassen“ dem VDA „geschlossen“ bei; so daß die Schulgruppe mit „378 Mitglieder(n) unter 544 arischen Schülern“ nun wieder stand (DIPF/BBF/Schuljahrsberichte 1933/34; 275a). Auch Lehrerkollegien traten jetzt, wie an der *Körner-Oberrealschule* (*Reformrealgymnasium und Oberrealschule*) oder dem *Staatlichen Augusta-Gymnasium*, geschlossen der neu geschaffenen „VDA-Opfergemeinschaft“ bei, der auch die „Schulgemeinschaften“ angegliedert waren. Insgesamt stieg die Zahl der Schulgruppen in Deutschland von 5.214 im Jahre 1932 auf nahezu das Doppelte im Folgejahr (Wegweiser 1934, S. 7), bis Ende 1933 dann auf fast 14.000, indem nun vor allem auch VDA-„Schulgemeinschaften“ an den Volksschulen eingerichtet wurden.

In Berlin jedoch war von solchem Aufschwung vergleichsweise wenig zu spüren. Die Entwicklung verlief uneinheitlich. Deutlicher Zuwachs zeigte sich mit einigen Neugründungen insgesamt nur an Mädchenschulen. Ansonsten kamen die bestehenden VDA-Schulgruppen nicht wesentlich über den vormaligen Bestand hinaus, auch der Machtantritt der Nationalsozialisten änderte daran wenig. Vom *Grunewald-Gymnasium*, wo es seit Ende der 20er Jahre unter den mehr als 700 Schülern zu erheblichen politischen Spannungen gekommen war, konnte nicht mehr als die „beschämende“ Zahl von 19 VDA-Mitgliedern gemeldet werden. Vor allem beeinträchtigte der Zulauf zur HJ die Möglichkeiten des VDA. Mitglieder, auch „Obmänner“ des Vereins übernahmen Funktionen in der HJ oder in der SA; in einigen Fällen, wie an der *Realschule Adlershof*, kam es sogar zur Auflösung der VDA-Gruppe, „da fast alle Mitglieder der H.J. eingegliedert wurden“. Bei noch unübersichtlicher Meinungslage gestatteten Unterführer der HJ in Berlin keine Doppelmitgliedschaften, was zum VDA-Austritt der an der HJ interessierten Schüler führte. Aber auch „brüderliche“ Gemeinsamkeit von HJ und VDA-Gruppe der Schule wurde festgehalten.

Manche Schüler mögen im VDA eine Möglichkeit gesehen haben, eigenständiges und gewohntes Verbandsleben in nationaler Gesinnung jenseits der HJ behaupten zu können, bis die Verhältnisse zu Jahresbeginn 1934 geklärt waren. Während die grundsätzlich außerschulisch organisierte HJ<sup>48</sup> im Zuge der „Vereinheitlichung aller Jugendarbeit“ einige frühere Elemente der VDA-Arbeit wie die „Oststaffel“<sup>49</sup> samt Mitgliedern übernahm, wurde es Aufgabe der seit 1934 nach dem „Führerprinzip“ geleiteten „Schulgemeinschaften“ des „Volksbundes“, an der jeweiligen Schule die Sammlungen für das „auslandsdeutsche Winterhilfswerk“ des VDA zu übernehmen. Die bisher übliche Teilnahme der jeweiligen Gruppe an den mannigfachen Veranstaltungen der benachbarten Schul-, Jugend- und Erwachsenengruppe wurde zugunsten straffer innerschulischer Arbeit eingeschränkt. Der Bund trug die Ausgestaltung des „Tages des deutschen Volkstums“ und weiterhin des „Festes der Deutschen Schulen“. Wo sich besonders einsatzbereite Schulleiter und VDA-Schulgemeinschaftsleiter fanden, wurden „volksdeutsche Stunden“ mit der Gesamtschülerschaft in der Aula abgehalten. Aufmerksamkeit fand nun auch „der Sextaner“, er bilde für die „Saat des Auslands-

---

48 An einigen Schulen wurden die Mitglieder von HJ und Jungvolk 1934 zu einem „Schulsturm“ innerhalb der Anstalt zusammengefaßt.

49 Gemeint ist ein Staffellauf, mit dem eine „volksdeutsche Botschaft“ zu den Grenzen des Reiches gebracht wurde.



deutschums“ einen „fruchtbaren Boden“, um „später einmal zu großräumiger Konzeption deutschen Volksbaues und zum Verständnis der Neugestaltung der Mitte Europas“ befähigt zu sein“, hieß es im Bericht 1932/33 von der *Oberrealschule am Hindenburgpark* in Wilmersdorf.

In der Lehrtätigkeit fiel jede Beschränkung. Für die Werbewochen des VDA im Januar und Februar 1934 wies der Oberpräsident an, die Behandlung des Auslandsdeutschums „in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu stellen“, im März gleichen Jahres veranstaltete der VDA eine große „Saarkundgebung“. Im VDA selbst wurde die „Schulungsarbeit“ reorganisiert und seit Jahresbeginn 1934 neben dem VDA-Beitrag auch ein „VDA-Kameradschaftsopfer für die auslandsdeutsche Jugend“ eingezogen. Filme wie „Blutendes Deutschland“ klärten in bewährter Weise über die Lage des Deutschums auf.

Zwar blieb der VDA auch in den nächsten Jahren noch in dieser Weise aktiv, gegenüber den Veranstaltungen der Schule und der HJ trat er jedoch allmählich in den Hintergrund, sein Anliegen fand mächtigere und bedingungslosere Träger<sup>50</sup>, noch immer aber blieb er ein Instrument, mit dem sich volksgemeinschaftliche „Opferbereitschaft“ finanziell abschöpfen ließ. Im Jahre 1935 fand das letzte große Verbandstreffen statt. Zug um Zug wurde der „Volksbund“ durch die Nationalsozialisten ausgehöhlt und 1939 schließlich der „Volksdeutschen Mittelstelle der SS“ angegliedert. Er existierte spätestens zu diesem Zeitpunkt nur noch scheinbar als selbständige Organisation. Schüler wie Lehrer gleichermaßen umfassend, bestanden die Schulgemeinschaften des VDA gleichwohl auch weiterhin. Schwerpunkt ihrer Arbeit waren die monatlichen Sammlungen, deren Ertrag an den jeweiligen VDA-Landesverband und das Wirtschaftsunternehmen des VDA in Dresden abgeführt wurde.

Nachdem 1939 die Volksdeutschen in Polen „unter schweren Blutopfern befreit“, die „Ostmark heimgekehrt“ und die „volksdeutsche Umsiedlung“ in Gang gesetzt, auch Österreich und das Sudetenland „endlich angeschlossen“ worden waren, fanden besondere Veranstaltungen des Bundes an den Schulen kaum noch statt. Endgültig übernahm im Jugendbereich die HJ das Thema des Vereins. Die „Jahre der Ohnmacht“, in denen jedes „kleine Volk von ein paar Millionen“ es sich erlauben konnte, „deutsche Volksgenossen ... zu schickanieren, zu terrorisieren, ins Gefängnis zu werfen oder sogar zu ermorden“, in denen „jeder Judenlummel und jeder Chauvinist in einem der

---

50 Zu den Differenzen zwischen VDA-Führung und den NS-Instanzen siehe LUTHER 1999.

zahlreichen nach dem Versailler Diktat neugegründeten kleinen Staaten sich alles erlauben durfte“, seien vorüber. Und man zeige der ganzen Welt, „daß in Zukunft das Reich den Schutz der Lebensrechte der Volksdeutschen voll übernehmen wird, ganz gleich, in welchem Staat der Erde sie leben“ (Jungenschaft 1939, S. 21 f.).

## 7 Fazit

Seit Mitte der 20er Jahre gehörte den Schulgruppen des VDA zumindest zeitweise schätzungsweise etwa ein Viertel bis ein Drittel der rund 650.000 höheren Schülerinnen und Schüler im Deutschen Reich an. Diese Gruppen bestanden in unterschiedlicher Stärke und bei im einzelnen ungleicher Aktivität an der übergroßen Mehrzahl der höheren Lehranstalten, in besonderer Dichte an den humanistischen Gymnasien. Sie entwickelten sich oft zu einem wesentlichen Trägern nationalpolitisch profilierter Gemeinschaftsbildung, besonders an den Knabenanstalten. Sie verbanden die Schule mit jenem Teil der politischen Öffentlichkeit, der Ideen des nationalen Ausgleichs fern stand. Wirkungsvoll wurden mit dem Thema „Grenz- und Auslandsdeutschtum“ nationalistische Tendenzen des Unterrichts bekräftigt.

Der VDA verfolgte sein Anliegen in einer Weise, der wirksame Sicherung vor machtpolitischem Mißbrauch fehlte. Vielmehr pflegte er ein nationales Selbstbild, das für den Nationalsozialismus, der es radikalisierte und rassenideologisch untersetzte, anschußfähig war. Er weckte ein Solidaritäts- und Gemeinschaftsgefühl, schuf Gemeinschaften, die sich den Machthabern des Jahres 1933 trotz mancher Differenz weitgehend problemlos auslieferten. Insgesamt steht er für die Kontinuität nationalistischer Bildung und Erziehung an deutschen Schulen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Deutsche Unterrichtsverwaltungen und Ministerien haben die Aktivität des Vereins, der 1955 in München neu gegründet wurde, entweder direkt gefördert oder nicht nachhaltig beschränken können.

## Quellen und Literatur

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (DIPF/BBF): Schuljahresberichte der Jahre 1920/21 bis 1939/40, durchgängig für Berlin. (Die Berichte liegen nach einer besonderen Registratur jahrgangsweise gebunden vor.)

DIPF/BBF/Personalblattsammlung.

AXMANN, A.: „Das kann doch nicht das Ende sein.“ Hitlers letzter Reichsjugendführer erinnert sich. Koblenz 1995.

BRANDENBURG, H.-CH.: Die Geschichte der HJ. Wege und Irrwege einer Generation. Köln 1982.

DIERE, H.: Rechtssozialdemokratische Schulpolitik im Dienste des deutschen Imperialismus. Berlin 1964.

FITTBÖGEN, G.: Das Deutschtum im Ausland in unseren Schulen. Berlin und Leipzig 1913.

FRANKENBERG, R.: Das Grenz- und Auslandsdeutschtum im Geschichtsunterricht der höheren Schulen. Leipzig und Berlin 1930.

Jahresberichte der höheren Lehranstalten in Preußen. Bearbeitet von der Staatlichen Auskunftsstelle für Schulwesen. Schuljahr 1921/22, Leipzig 1924; Schuljahr 1922/23, Leipzig 1925; Schuljahr 1927/28, Leipzig 1930.

Jungenschaft. Blätter für Heimabendgestaltung im Deutschen Jungvolk. 3. Mai 1939. Folge 15. Ausgabe A.

Jung-Roland. Monatsblatt für die Schulgruppen des V.D.A. 1 (1924) bis 13 (1937).

KÖSTER, W.: Die Rede über den „Raum“. Zur semantischen Karriere eines deutschen Konzeptes. Heidelberg 2002.

KRÜGER-POTRATZ, M./JASPER, D./KNABE, F.: „Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch. Münster/New York/München/Berlin 1998.

LUTHER, R.: Blau oder Braun? Der Volksbund für das Deutschtum im Ausland – VDA – im NS-Staat 1933–1937. Neumünster 1999.

MANTHE, H.: Die Pflege des Auslandsdeutschtums in den Schulen. Düsseldorf 1927.

MEWES, B.: Die erwerbstätige Jugend. Eine statistische Untersuchung. Leipzig 1929.

NOHL, H.: Landbewegung, Osthilfe und die nationale Aufgabe der Erziehung. In: Die Erziehung 7 (1932), S. 65–76.

- PROKANT, A.: Das Grenz- und Auslandsdeutschtum im Unterricht. Langensalza 1928.
- Roland-Blätter. Monatsschrift für die deutsche Jugend. 1 (1927) bis 9 (1935).
- SCHÄFER, F.: Ein Volk – ein Reich – eine Schule. Die Gleichschaltung der Volksschule in Bayern 1933–1945. München 2001.
- SIEMERING, H. (Hrsg.): Die Deutschen Jugendverbände. Ihre Ziele, ihre Organisation sowie ihre neuere Entwicklung und Tätigkeit. Berlin 1931.
- STERNBURG, W.V.: Deutsche Republiken. Scheitern und Triumph der Demokratie. München 1999.
- STILLCH, O.: Fort mit dem VDA. aus den Schulen! [Berlin 1930].
- VELDER, CH.: 300 Jahre Französisches Gymnasium Berlin. Berlin 1989.
- Verein für das Deutschtum im Ausland. Jahresbericht. Jg. 1924 bis 1930.
- Wegweiser durch das Grenz- und Auslandsdeutschtum und durch seine unterrichtliche Behandlung in unseren Schulen. Berlin 1930.
- Wegweiser durch das Grenz- und Auslandsdeutschtum und durch seine unterrichtliche Behandlung in unseren Schulen. Berlin 1934.
- WEIDENFELLER, G.: VDA. Verein für das Deutschtum im Ausland. Allgemeiner Schulverein (1881–1918). Ein Beitrag zur Geschichte des Nationalismus und Imperialismus im Kaiserreich. Bern/Frankfurt a.M. 1976.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jg. 1920 bis 1933.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gert Geissler  
Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung,  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung  
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin  
E-Mail: geissler@bbf.dipf.de



## **ProtagonistInnen in Übergangssituationen Dialoge über Frauenbildung und berufliche Bildung für Frauen**

Mit der Mädchenschulreform – dem Ausbau der höheren Mädchenschulen und der Zulassung junger Frauen zum Abitur – sowie der Öffnung der Universitäten für weibliche Studierende im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts war die Gleichstellung des Mädchen- und Knabenschulwesens eingeleitet, bei weitem nicht abgeschlossen worden. Zudem hielten die Forderungen nach einer spezifisch weiblichen Bildung an. Verschiedene Frauenbildungskonzepte konkurrierten vor allem im Bereich der privaten schulischen Institutionen. Am Beispiel einer dieser Einrichtungen, der 1911 in Leipzig gegründeten Hochschule für Frauen, lassen sich über die Angleichungsdebatte hinausgehende Dialoge über weibliche Bildung und Berufsbildung aufzeigen.

Diese Hochschule für Frauen war – so unsere These – eine der Schnittstellen in der Auseinandersetzung zwischen Universitätspädagogik und Frauenbildungsbewegung, denn hier ging es in paradigmatischer Absicht um die Frage der Verknüpfung und Gewichtung von Allgemeinbildung, wissenschaftlichem Wissen und Ausbildungswissen in der weiblichen Berufsbildung. Die einzelnen Interessengruppen, die zudem in sich höchst ambivalent waren und in diesem Spannungsfeld gegeneinander und miteinander agierten, lassen sich nicht eindeutig entlang der Linien Geschlechts- oder Religionszugehörigkeit, Frauenbildungsbewegung oder Universitätspädagogik sortieren.<sup>1</sup> Hier trafen Vertreterinnen und Vertreter der jüdischen Wohltätigkeit, der Frauenbewegung, Anhängerinnen verschiedener Richtungen der Fröbelbewegung, Mäzene, Professoren und Schriftstellerinnen aufeinander. Und eine zentrale Rolle spielte in dieser Auseinandersetzung ein für die Disziplinbildung der Pädagogik wichtiger Mann: EDUARD SPRANGER, der 1913 in das Kuratorium der Leipziger Hochschule für Frauen gewählt wurde.

---

1 SCHRÖDER 2001 und ALLEN 2000 weisen ausführlich auf die unterschiedlichen Koalitionen hin.

Durch einen mikrohistorischen Zugang wollen wir diese Debatten um Frauenbildung aus unterschiedlicher Perspektive näher verfolgen. Zunächst wird (1) der Ort der Debatte, die Hochschule für Frauen, ihre historische Herausbildung und ihre Einbettung in die Leipziger Bildungslandschaft skizziert. Danach gerät (2) der einflußreiche Akteur EDUARD SPRANGER und sein biographisch wie neuhumanistisch begründetes Konzept weiblicher Bildung und Berufsbildung in den Blick. Schließlich folgen (3) die Akteure und die Darstellung des „alten“ Bildungskonzepts, (4) die Beschreibung der Konfliktpunkte durch Hinzukommen konkurrierender (Aus-)Bildungskonzepte und (5) die Vorstellung des neuen Konzepts wie seiner Vertreterinnen. Den Schlußpunkt bilden die langfristigen Lösungen und ihre Konsequenzen.

## 1 Bildungslandschaft Leipzig

Leipzig war Sitz der sächsischen Landesuniversität. Dort wurden Frauen seit dem WS 1906/07 als ordentliche Studierende zugelassen, seit 1896 hatten sich die ersten Hörerinnen für einzelne Vorlesungen und Seminare eingeschrieben (DRUCKER 1956). Bereits 1902 konnten seminaristisch vorgebildete Lehrerinnen, wenn sie ihre Ausbildung mit einer ausgezeichneten Gesamtnote abgeschlossen hatten, das pädagogische Staatsexamen ablegen und in der Philosophischen Fakultät promoviert werden.<sup>2</sup> Neben einigen privaten höheren Lehranstalten für Mädchen gab es noch eine von dem Reformpädagogen HUGO GAUDIG seit 1899 geleitete städtische höhere Mädchenschule, mit der ein Lehrerinnenseminar verbunden war (BLECKWENN 1990; GLASER 2000). Auf die Reifeprüfung bereiteten sich Mädchen privat oder in den von der Frauenbewegung 1896 gegründeten Gymnasialkursen vor. Schließlich wurden mit dem Gesetz über das höhere Mädchenschulwesen vom 16. Juni 1910 die formalen Bildungsmöglichkeiten für Mädchen ausgeweitet und institutionalisiert (Gesetz- und Verordnungsblatt 1910). Die Stadt Leipzig, in der sich in den 1840er und in den 1860er Jahren Frauenvereine massiv für

---

2 Bereits seit 1865 war es Volksschullehrern, die ihre Reife- und ihre Wahlfähigkeitsprüfung mit der Note Ia und mit Erlaubnis des Ministeriums diejenigen, die die Note Ib erhalten hatten, möglich, zwei Unterrichtsfächer und Pädagogik an der Universität Leipzig zu studieren (Verordnung vom 1. Juni 1865, in: SEYDEWITZ 1906). Für Lehrerinnen galt diese Regelung seit 1902. Auch die Promotion war möglich (Verordnung vom 12. Februar 1902, in: ebd.)

eine Verbesserung der Mädchen- und Frauenbildung eingesetzt hatten, ordnete sich mit diesem Bildungsangebot für Mädchen und junge Frauen in das in anderen Städten vergleichbarer Größe und Struktur bestehende ein.

Ein Jahr nach dieser staatlichen Neuordnung der Mädchen- und Frauenbildung in Sachsen wurde in Leipzig die Hochschule für Frauen gegründet (UAL Rep. I/III Nr. 45; MINKWITZ 1986). Träger dieser privaten Einrichtung war der Verein für Familien- und Volkserziehung. Eröffnet wurde die Hochschule am 29. Oktober 1911. Zum Wintersemester 1911/12 nahm sie ihren Lehrbetrieb auf. Maßgebliche Protagonistin war die Vorsitzende des Vereins HENRIETTE GOLDSCHMIDT (BERGER 1995; MÜLLER 1928; PRÜFER/SIEBE 1922).

Für die Fröbelianerin HENRIETTE GOLDSCHMIDT war die Hochschule für Frauen „die reife Frucht eines blütenreichen Baumes“ (GOLDSCHMIDT 1913, S. 38) und der Endpunkt einer „weiblichen“ Bildungstradition. Sie zog die Linie von FRIEDRICH FRÖBEL über die Leipziger Frauenkonferenz von 1865, den 1871 gegründeten Verein für Familien- und Volkserziehung und die 1874 eingerichteten wissenschaftlichen Vorträge bis hin zu dem 1878 gegründeten Lyzeum für Damen. In all diesen von GOLDSCHMIDT mitgegründeten Einrichtungen ging es nicht vorrangig um Ausbildung für eine Erwerbstätigkeit, denn ebenso wichtig war die Ausbildung für den „Erziehungsberuf innerhalb der Familie“ (ebd., S. 16). Deshalb hatte sie im Lehrplan unter Fortführung der schulischen Unterrichtsfächer die „Erziehungslehre, Geschichte der Erziehung, Gesundheitslehre“ und die „Psychologie [in] den Mittelpunkt“ (zit. n. ebd.) gestellt.

Ganz unterschiedlich hatte die Leipziger Öffentlichkeit auf die wissenschaftlichen Vorträge und auf das Lyzeum für Damen reagiert: Über 12.000 Frauen hörten zwischen 1874 und 1911 102 Vorträge, deren Themenspektrum von den Naturwissenschaften bis zur Kunstgeschichte und der Fröbelschen Pädagogik reichte. Das Lyzeum war unterschiedlich nachgefragt: Über 2.500 Hospitantinnen und 600 Schülerinnen sind für die 33 Jahre von 1878 bis 1911 zu verzeichnen. Zu den Hospitantinnen zählten jene, die nur einzelne allgemeinbildende Kurse besuchten oder als Praktikantin in den Kindergärten des Vereins für Familien- und Volkserziehung mitarbeiteten. Die Schülerinnen hatten einen dreijährigen Kurs absolviert, der mit einer theore-

tischen und einer praktischen Prüfung abschloß. Mit der bestandenen Prüfung erhielten sie ein Zeugnis „Lehrerin am Seminar“ (FÜHRER 1901, S. 57).<sup>3</sup>

Bereits bei der Gründung des Lyzeums hatte man angestrebt, daß diese Einrichtung „zu einer Hochschule sich gestalten [soll], an der wissenschaftlich tüchtige Männer und Frauen unsere Jugend zu dem schwierigsten, verantwortlichsten und idealsten Berufe, dem der Erziehung des Geschlechts der Zukunft, die Weihe der Wissenschaft geben“ (zit. n. GOLDSCHMIDT 1913, S. 18). Daß es für die pädagogische Ausbildung junger Frauen eine eigenständige Bildungseinrichtung jenseits der Universität geben sollte, resultierte für GOLDSCHMIDT nicht aus der verspäteten Zulassung von Frauen zur akademischen Bildung, sondern war Kritik an der pädagogischen Ausbildung in der Universität:

„Der Verein für Familien- und Volkserziehung ist von der Überzeugung geleitet, daß das wissenschaftliche Bedürfnis weiter Kreise des weiblichen Geschlechts durch das Fachstudium der Frauen an der Universität nicht gedeckt wird. Es fehlt bisher an einer höheren pädagogisch-sozialen Bildungsstätte für die Frauenwelt.“ (Ebd.)

In diesem Sinne zierte dann der Spruch „Der Erziehungsberuf ist der Kulturberuf der Frau“ den Eingang zur Hochschule für Frauen. Daß die Einrichtung auf öffentlich-städtisches Entgegenkommen traf und nicht nur über die Kuratoriumsmitglieder<sup>4</sup> eine Zusammenarbeit mit der Universität angestrebt war, zeigte sich durch die wohlwollenden Reden des Oberbürgermeisters und des Universitätsrektors KARL LAMPRECHT anläßlich der Eröffnung.

---

3 Das Schulgeld belief sich auf 175 Mark/Jahr. Außerdem hatte der Verein für auswärtige Schülerinnen noch ein Internat eingerichtet. Hierfür mußten jährlich 500 Mark bezahlt werden (FÜHRER 1901, S. 57).

4 Dazu gehörten neben dem Stifter HENRI HINRICHSSEN HENRIETTE GOLDSCHMIDT, die Leipziger Universitätsprofessoren WILHELM EDGAR BIERMANN, WILHELM BÖTTGER, ALFRED DOREN, WALTER GOETZ, ALBERT KÖSER, KARL LAMPRECHT, RAOUL RICHTER, RICHARD SCHMIDT, EDUARD SPRANGER, JOHANNES VOLKELT, GEORG WITKOWSKI, RICHARD WOLTERECK und der Jurist KARL VON ZAHN. Dazu kam noch als Vertreter der Stadt BRUNO ACKERMANN, ELSE BEIL und JOHANNES PRÜFER nahmen von Seite der Schule teil. Die übrigen vier Frauen (HEDWIG BEER, WILHELMINE BRUNS, CLARA VON HAGENOW und ERIKA LANGERHANS) gehörten über ihre Mitgliedschaft im Verein für Familien- und Volkserziehung dazu. Über welche Funktion der Bankier WILHELM BRESLAUER und der Reichsgerichtsrat FRIEDRICH PHILIPPI in das Kuratorium kamen, läßt sich nicht mehr feststellen.



Die Hochschule für Frauen war ein Ausbau des Lyzeums. Finanziell ba-sierte sie auf einer Stiftung des Leipziger Verlegers HENRI HINRICHSSEN.<sup>5</sup> Dies hatte familiäre Tradition. Schon sein Onkel, MAX ABRAHAM, der vorhe-rige Eigentümer des Musikalienverlages Edition Peters, hatte einem anderen Frauenverein, dem Frauengewerbeverein, Räumlichkeiten gestiftet.<sup>6</sup> HIN-  
RICHSSEN, seit mehreren Jahren Mitglied des Vereins für Familien- und  
Volkserziehung, legte mit einer großzügigen Spende und der Schenkung  
zweier Häuser den finanziellen und räumlichen Grundstock für die Hoch-  
schule für Frauen.<sup>7</sup>

Die Hochschule für Frauen traf mit ihrer Konzeption auf breite Zustim-mung – und dies nicht nur in der Stadt Leipzig. Sowohl die Liste der Förde-rer als auch die Namen der Teilnehmerinnen an der Eröffnungsfeierlichkeit  
legen davon Zeugnis ab. Von den 67 Personen des Unterstützungskomitees  
waren 26 Frauen. Neben Vertretern der Leipziger Stadtverwaltung, des  
Reichsgerichts und der Verlagsbuchhändler zählten zu diesem Kreis auch  
auswärtige Vertreterinnen der Frauenbildungsbewegung wie MARIANNE  
WEBER und MARGARETE HENSCHKE, die beiden Schriftstellerinnen RICARDA  
HUCH und MARIE VON EBNER-ESCHENBACH. Viele Pädagogen gehörten zu  
den Unterstützern, so der Leipziger Reformpädagoge und Leiter des Lehre-  
rinnenseminars HUGO GAUDIG, der Münchner Oberschulrat GEORG  
KERSCHENSTEINER, der Lübecker Mädchenschulpädagoge JAKOB WYCHGRAM,

---

5 HENRI HINRICHSSEN (1868–1942) kam 1887 nach Leipzig, trat zunächst als Lehrling in  
den Musikverlag C.F. Peters ein. 1891 machte ihn der Inhaber des Musikverlages, MAX  
ABRAHAM, zunächst zum Prokuristen, 1894 zum Teilhaber und 1900 zum Alleininhaber.  
HINRICHSSEN war Handelsrichter und Stadtverordneter, stiftete die Musikbibliothek, ge-  
hörte zahlreichen sozialen und karitativen Vereinen an, u.a. dem Verein für Familien-  
und Volkserziehung und dem israelitischen Wohltätigkeitsverein. Im November 1933  
wurde HINRICHSSEN das Betreten seiner Einrichtungen verboten. Einige Kinder wanderten  
1936/37 nach England und in die USA aus. Die anderen Familienmitglieder starben in  
einem französischen Internierungslager oder wurden in Auschwitz ermordet. Ausführlich  
dazu BUCHOLTZ 2001.

6 Weitgehend unbeachtet bei der Erforschung des Leipziger Bürgertums ist die Stiftertätig-  
keit und das Mäzenatentum und deren Auswirkung auf die Kultur und das Bildungswe-  
sen der Stadt (KOCKA/FREY 1998; GAETHGENS/SCHIEDER 1998; FEST 1997; KRAUSS  
1997).

7 Des weiteren wurde die Schule durch jährliche Zuwendungen von Seiten der Stadt und  
über Schulgeld finanziert. 1916 bezahlten die Schülerinnen neben der Immatrikulations-  
gebühr von 20 Mark (Ausländerinnen hatten 50 Mark zu entrichten) jedes Semester 125  
Mark Kollégiengebühren. Für die naturwissenschaftlichen Übungen mußte noch extra  
bezahlt werden (WEHNER 1916, S. 72).

die Psychologen ERNST MEUMANN und WILHELM WUNDT, der Jenenser Pädagoge WILHELM REIN und die Erwachsenenbildnerin ADA WEINEL sowie der Straßburger Pädagoge THEODOR ZIEGLER.

Diese private Hochschule für Frauen, gegründet nach der staatlichen Neuordnung der Mädchen- und Frauenbildung und entstanden auch als korrigierende Ergänzung der lange von Herbartianern geprägten Leipziger Universitätspädagogik, erregte als Frauenbildungseinrichtung eine hohe Aufmerksamkeit und fand Unterstützung bei vielen Pädagogen, wobei ein Großteil der überregionalen Förderer Mitglied im Deutschen Fröbelverband war, dem auch der Verein für Familien- und Volkserziehung angehörte.

## 2      **Eduard Spranger und die weibliche Berufsbildung**

EDUARD SPRANGER (1882–1963) wurde im Laufe seiner Gelehrtenlaufbahn zur repräsentativen Figur einer kulturpädagogischen Position. SPRANGER war ein erfolgreicher, meinungsbildender Multiplikator, und dies auch in Fragen weiblicher Bildung und Berufsbildung. Da für SPRANGER Erlebnis und Eigenerfahrung für die Entstehung seiner Schriften erklärtermaßen konstitutiv waren (PRIEM 2000, S. 28 ff.), liegt es nahe, nach der biographischen Prägung seiner Publikationen und seiner Position zur weiblichen Bildung wie Berufsbildung zu fragen.

Im Jahre 1909 wurde SPRANGER an der Berliner Universität habilitiert. Das Thema seiner Habilitationsschrift lautete „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“ (Berlin 1909). Im dritten Kapitel dieser Qualifikationsarbeit beschäftigte sich SPRANGER intensiv mit dem Humboldtschen Entwurf des Geschlechterverhältnisses. Und von HUMBOLDT übernahm SPRANGER die kulturell anerkannte Position einer Vervollkommenung von Mann und Frau durch gegenseitige Ergänzung auf der Basis von Geschlechterdifferenz. Sein Habilitationsthema eröffnete SPRANGER nicht zufällig eine glänzende Karriere – denn WILHELM VON HUMBOLDT galt als erfolgreicher Repräsentant der preußischen Kulturnation. Im Jahre 1911 erhielt SPRANGER im Alter von 29 Jahren einen Ruf auf das Extraordinariat für Philosophie und Pädagogik an der Universität Leipzig, deren Pädagogik vor allem durch den Herbartianismus vorgeprägt war.

SPRANGERS Position zur weiblichen Bildung wurde durch weitere historische Sachverhalte, Personen und Tätigkeiten geprägt: durch seine Unterrichtstätigkeit an zwei privaten höheren Mädchenschulen in Berlin, durch

seine bereits erwähnte ehrenamtliche Mitarbeit an der Leipziger Hochschule für Frauen, durch die besondere Studiensituation während des Ersten Weltkrieges und durch SPRANGERS persönlichen Dialog mit Frauen, die wiederum unterschiedlichen Lebensbereichen entstammten (PRIEM 2000; eine davon abweichende Darstellung bei HIMMELSTEIN 1994).

Als junger Gelehrter stand SPRANGER systematischen wie empirischen akademischen Erkenntnisformen fern. Auch der Austausch mit Fachkollegen spielte für ihn nur eine marginale Rolle. Viel eher sah er sich in der Rolle eines Künstlers und vertraute dabei auf die Kraft genialer Inspiration. Daher war ihm eine dem Wissenschaftsbetrieb und dem Berufsleben fern stehende Frau als Muse höchst willkommen. Verkörpert wurde diese für ihn durch KÄTHE HADLICH (1872–1960). Noch während seines Studiums an der Universität Berlin hatte SPRANGER sie als Einundzwanzigjähriger bei einem Besuch in Heidelberg kennengelernt. Aus dieser Begegnung entwickelte sich sehr rasch ein ungewöhnlich intensiver Briefkontakt.<sup>8</sup>



Abb. 1: EDUARD SPRANGER (Mitte u.) im Kreise seiner Schülerinnen, Kolleginnen und Kollegen an einer höheren Mädchenschule, Stolpe 1908 (BA NL Spranger)

---

8 Eine eingehende Analyse des Briefwechsels SPRANGER/HADLICH wurde von PRIEM 2000 vorgelegt. Eine kursorisch abgefaßte Darstellung des Briefwechsels findet sich bei SACHER 1999; eine breite Briefauswahl HADLICH/SPRANGER ist abgedruckt in MARTINSEN/SACHER 2002.

Mit KÄTHE HADLICH wollte SPRANGER den Humboldtschen Entwurf des Geschlechterverhältnisses im brieflichen Dialog als Prozeß gegenseitiger Bildung wirkungsvoll realisieren. KÄTHE HADLICH sollte seiner akademischen Karriere als Muse Glanz verleihen, ihm zu charismatischer Ausstrahlung verhelfen und – was besonders wichtig war – sie sollte ihn zu lebendiger Wissenschaft inspirieren.

SPRANGERS Unterrichtstätigkeit an Berliner höheren Töchterschulen begann bereits im April des Jahres 1906 und endete fünf Jahre später. Sollte diese Tätigkeit zunächst nur rein ökonomischen Zwecken dienen, so stellte sich bald heraus, daß ihm diese Arbeit zum „Lebensbedürfnis“ wurde. In einem biographischen Rückblick aus dem Jahre 1953 kennzeichnete er diesen Abschnitt seines Lebens als eine bedeutsame Erweiterung seines „Lebenskreises“.

„Ich erteilte fünf Jahre lang an damals sog. Töchterschulen einige Stunden deutschen Unterricht. Als einziges Kind sehr einsam aufgewachsen, lernte ich nun erst eine Gestalt des Menschentums kennen, die den anderen in den eigenen Schwestern früh begegnet. Das Ewig-Weibliche in seiner reifsten wie in seiner noch naiven Ausprägung hat mich innerlich tief gefördert, und obwohl ich damals meine über alles geliebte Mutter verlor, zögere ich nicht zu sagen: diese Zeit in der Schule ist eigentlich meine glücklichste gewesen.“<sup>9</sup>

SPRANGERS Briefe an KÄTHE HADLICH zeigen ein schier grenzenloses Bedürfnis nach Aussprache, nach Verarbeitung und Reflexion des Schulalltags. Sie enthalten detaillierte Berichte über das Unterrichtsgeschehen, außerdem ausführliche Charakterstudien wie Beschreibungen der Physiognomie seiner Schülerinnen und nicht zuletzt widmen sie sich der Frage seiner persönlichen Wirkung. Ohne Zweifel war SPRANGER von einem pädagogischen Wechselieber ergriffen, das ihn süchtig machte: nach seinen Schülerinnen, nach seiner Tätigkeit als Lehrer an einer höheren Töchterschule, nach persönlichem Einfluß, nach Charisma und damit nach emotionaler Macht. Vermutlich im Mai 1906 schrieb SPRANGER an KÄTHE HADLICH über seine damaligen Schülerinnen:

„Also mein Zustand ist gefährlich. Ich muß die Diagnose auf 27fache Verliebtheit stellen; ... Wenn Verliebtheit ein Mit-dem-ganzen-Herzen-Dabeisein ist, so habe ich in der Tat nicht zu viel gesagt. Man kann das aber vielleicht auch anders ausdrücken, und harmloser klingt es, wenn ich Ihnen sage, daß ich ein rasendes Interesse für jede einzel-

---

9 SPRANGER GS, Bd. X, S. 344 f. Zu SPRANGERS Tätigkeit als Mädchenschullehrer s. PRIEM 2000, S. 71–108, S. 253–263, S. 277–281 u. SACHER 2001.



ne meiner Schülerinnen habe und gern jeder nach ihren eigensten Bedürfnissen helfen würde.“ (BA NL Spranger, an Hadlich, o.D.)

SPRANGER will nicht Wissen vermitteln, sondern Persönlichkeit bilden: „Durch den lebendigen Umgang mit mir sollen – wenn das Ideal erreicht wird – in den Schülerinnen Kräfte geweckt werden, die an sich nicht hervortreten.“ (BA NL Spranger, an Hadlich, 1.5.1906) SPRANGERS Unterrichtstätigkeit war für ihn zweifellos eine Angelegenheit von großer erzieherisch-bildender Bedeutung. SPRANGER konnte an seinen Schülerinnen genau jene veredelnde und persönlichkeitsbildende Funktion erproben, die er in bezug auf seine eigene Entwicklung KÄTHE HADLICH übertragen hatte. Dies zeigt sich auch in den seitenfüllenden, ständig zwischen Idealisierung und Enttäuschung schwankenden sowie mit hoher emotionaler Beteiligung verfaßten Persönlichkeitsanalysen seiner Schülerinnen in Briefen an KÄTHE HADLICH. Mit vielen von ihnen blieb er jahrelang in Kontakt. Ein besonderes Ereignis waren für ihn regelmäßig stattfindende Ausflüge mit einer Auswahl ehemaliger Schülerinnen, die SPRANGER – *nomen est omen* – als Musen- bzw. Seelenbund bezeichnete.

Aber auch die berufliche Zukunft seiner Schülerinnen war SPRANGER ein wichtiges Anliegen. Am 10. Januar 1908 schrieb er an KÄTHE HADLICH:

„Ich lasse jetzt unter dem Titel: ‚Dienen lerne beizeiten das Weib nach ihrer Bestimmung‘ einen Aufsatz machen, in dem die Berufsarten der Frau geprüft werden sollen, wie weit sie Raum für die spezifisch weibliche Stärke (selbstlose Hingabe) bieten. ... Durch einen kalten Ernst ... brachte ich ihnen ... näher, was die Frage für sie bedeutet. Ich halte sie für durchaus brennend. Zum Schluß werde ich sie auf den Gedanken hinaus führen, daß mir diejenigen Berufe für sie geeignet sind, die ganz oder doch teilweise eine Ausweitung ihres ursprünglichen Berufes in der Familie bedeuten.“ (BA NL Spranger, an Hadlich)

SPRANGER war sich der Brisanz des Themas bewußt. Weibliche Berufstätigkeit mußte sich seiner Meinung nach auf einen spezifisch weiblichen Instinkt, auf spezifisch weibliche Aufgaben beziehen und diese Position hielt er für die fortschrittlichste.

Die intensive Auseinandersetzung mit der weiteren beruflichen Zukunft und des „Seelenzustandes“ seiner Schülerinnen ließ SPRANGER auf LOU ANDREAS-SALOMÉ (1861–1937) und die von ihr verfaßte Novellensammlung „Im Zwischenland. Fünf Geschichten aus dem Seelenleben halbwüchsiger Mädchen“ aufmerksam werden. Zwischen SPRANGER und LOU ANDREAS-SALOMÉ bestand eine grundsätzliche Einigkeit über die „weibliche Eigenart“, über ganzheitliches Wesen und unentfremdetes Lebensgefühl der Frau. Daß

SPRANGER in LOU ANDREAS-SALOMÉ diese Eigenschaften in idealer Weise mit hoher Intelligenz gepaart sah, machte sie für ihn zu einer idealen Initiatorin seiner Reflexion des Weiblichen (PRIEM 1996). In einem Brief an LOU ANDREAS-SALOMÉ vom 12. Juni 1914 betonte SPRANGER, wie wichtig es sei, der „geistigen Rückbildung“ der Absolventinnen der höheren Mädchenschulen entgegenzuwirken. Obwohl Frauen sich immer „einen rätselhaft verborgenen Reserveschatz“ bewahren würden, ginge es darum, ihnen eine persönlichkeitsfördernde Bildung zu vermitteln (BA NL Spranger, an Andreas-Salomé). Der Brief macht außerdem deutlich, daß es Spranger darauf ankam, für junge Frauen Tätigkeiten anzustreben, die geistige Nahrung bieten würden. Eine Tätigkeit als Büroangestellte kam seiner Meinung nach dafür nicht in Frage, und auch darin stimmte LOU ANDREAS-SALOMÉ mit ihm überein.

Andererseits war auch SPRANGERS Haltung gegenüber „studierenden Damen“ und gegenüber dem „Typ der bewegten Frau“ bzw. den „Politik- und Versammlungsweibern“, wie er diese in Briefen an KÄTHE HADLICH immer wieder bezeichnete, äußerst ambivalent, um nicht zu sagen: überwiegend negativ. Einerseits erhielten zwar einzelne Frauen von SPRANGER eine überdurchschnittliche Förderung, aber andererseits häuften sich in seinen Briefen immer wieder herablassende Bemerkungen über Studentinnen. Besonders stark geschah dies während des Ersten Weltkriegs, da Kriege die Tendenz zur Abwertung des Weiblichen und zur Aufwertung des Männlichen in der Regel nachhaltig fördern. Am 28. März 1915 schrieb SPRANGER an KÄTHE HADLICH:

„Glauben Sie mir, es ist ein Elend, daß die Frauenspersonen jetzt alle das Studierfieber gekriegt haben.“ (BA NL Spranger, an Hadlich)

Eine weitere ablehnende und abwertende Bemerkung ist in einem Brief vom 5. Dezember 1915 enthalten. Dort heißt es:

„Mein Kopf zermartert sich von der Frage, ob ich den Sinn des Lebens überhaupt richtig erfaßt habe, wenn – um gleich korrekt zu sein – 400 Studenten von den Besten unserer Universität ihr Leben hingeben, damit die 800 Krüppel und die größtenteils oberflächlichen Frauenzimmer weiter studieren können.“ (BA NL Spranger, an Hadlich).

Die Situation in den Hörsälen war vermutlich irritierend. Dies bestätigt auch ein im Jahre 1917 erschienener Aufsatz MARIANNE WEBERS über den „Typenwandel der studierenden Frau“. MARIANNE WEBER charakterisierte die neue Studentinnengeneration als „romantischen Typ“. Der Zugang zu den Universitäten sei für diese Frauen zu einer Selbstverständlichkeit geworden,

die Ehrfurcht vor der Wissenschaft daher erloschen und die Frage für diese neue, sozusagen unbefangene Studentinnengeneration laute vor allem:

„Ob sie inmitten von Kopfarbeit und einseitiger Willensanspannung auch ihre Weiblichkeit entfalten können? Ob sie bei scharfer intellektueller Arbeit auch jung, frisch und anziehend bleiben?“ (WEBER 1917, S. 524)

Demnach beharrte die neue Studentinnengeneration – ebenso wie SPRANGER – auf Weiblichkeit, betrachtete aber – im Gegensatz zu ihm – ihr wissenschaftliches Studium trotzdem als Selbstverständlichkeit und Normalfall.

Welchen Ausweg SPRANGER aus der für ihn typischen und soeben beschriebenen Gemengelage – bildende Wirkung der Frau durch Geschlechterdifferenz, Ganzheitlichkeit und Wissenschaftsferne und Forderung nach angemessener, nicht akademischer weiblicher Berufstätigkeit – fand, dies wird im folgenden unter anderem zu zeigen sein.

### **3 Allgemeinbildung, Berufsbildung, Berufsausbildung**

Durch die Anknüpfung an das Lyzeum für Damen hatte die Leipziger Hochschule für Frauen in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung drei Schwerpunkte: Vermittlung von Allgemeinbildung, Vorbereitung auf den mütterlichen Erziehungsberuf und Vorbereitung auf gemeinnützige Tätigkeiten. Entsprechend waren die Ziele in der Satzung formuliert:

„Die Hochschule für Frauen will 1. allen nach Bildung strebenden Frauen verständnisvolle Teilnahme am Geistesleben unserer Zeit und unseres Volkes ermöglichen; 2. der Frau für die Ausübung des mütterlichen Erziehungsberufes eine auf gründlicher Einsicht beruhende Vorbereitung geben und 3. die Frau befähigen, sich den mannigfaltigen gemeinnützigen Aufgaben, die ihr innerhalb der Gemeinde, des Staates und der Gesellschaft erwachsen, mit weitem Blick und mit vollem Verständnis für das Bedürfnis der Gegenwart zu widmen.“ (Erster Bericht 1912)

Darüber hinaus waren noch „Studienkurse mit besonderen Aufgaben geplant“. Diese sollten auf Berufstätigkeiten in Wohlfahrtseinrichtungen, Lehrtätigkeiten in Kindergarten-Seminaren, Frauenschulen und anderen Lehranstalten vorbereiten.

Der Unterricht wurde in den ersten Jahren über Lehraufträge organisiert. Privatdozenten und junge Professoren der Leipziger Universität hielten die Vorlesungen und Übungen ab, die übrigen Dozenten kamen aus dem Kuratorium der Hochschule oder aus der pädagogischen oder wohlfahrtspflegeri-

schen Praxis.<sup>10</sup> In den ersten Semestern lehrten vor allem der Direktor der Hochschule JOHANNES PRÜFER<sup>11</sup> und die beiden außerordentlichen Professoren WILHELM EDUARD BIERMANN<sup>12</sup> und MAX BRAHN<sup>13</sup>. Das Lehrangebot hatte zwei Schwerpunkte, einen pädagogisch-psychologischen und einen nationalökonomischen. PRÜFER und BRAHN lehrten FRÖBELS Pädagogik und Kinderpsychologie, BIERMANN bot volkswirtschaftliche Veranstaltungen an.

Die sich in der Eröffnung andeutende und über die Lehrkräfte auch ein Stück weit praktizierte Verbindung zur Universität verstärkte sich im Sommersemester 1913: Den Hochschülerinnen wurde der Besuch ausgewählter Vorlesungen an der Universität empfohlen. JOHANNES KRETZSCHMAR, LAMPRECHTS Assistent am Institut für Kultur- und Universalgeschichte, bot Übungen zur vergleichenden Kinderforschung an, SPRANGER eine Vorlesung zur Geschichte der Schulgesetzgebung. Diese Praxis geriet schnell in Konflikt mit den Universitätsstatuten, denn ein Großteil der Hochschülerinnen hatte keine Hochschulzugangsberechtigung, hatte weder Abitur noch eine mit Auszeichnung bestandene Lehramtsprüfung. Da man mit der Zulassung der Hochschülerinnen keine Präzedenzfälle für die anderen Leipziger Hochschulen, v.a. die Handelsschule schaffen wollte (UAL Rep. I/III Nr. 45), wurden die Veranstaltungen der beiden Dozenten im darauffolgenden Semester im Veranstaltungsverzeichnis der Hochschule für Frauen angeboten.

- 
- 10 Zu den Dozenten gehörten u.a. die Professoren WALTER GOETZ, ALBERT KÖSTER, KARL LAMPRECHT, JOHANNES VOLKELT, EDUARD SPRANGER, WILHELM EDUARD BIERMANN, KARL THIEME, ALEXANDER NATHANSOHN und GRAF VITZTHUM V. ECKSTÄDT, die Privatdozenten MAX BRAHN, FRIEDRICH LIPSUS und KARL V. ZAHN, die Oberlehrer PAUL GEDAN und OTTO SCHEIBNER, die Ärzte MAX TAUBE und ERNST LANGENMANN sowie die Lehrerinnen ERNA ENGELMANN, MARIE BERNAYS, AGNES GOSCHE, CHARLOTTE LEUBUSCHER und ILSE DUMONT.
  - 11 JOHANNES PRÜFER war Volksschullehrer gewesen, wurde aufgrund einer sehr guten Wahlfähigkeitsprüfung zum Studium an der Universität Leipzig zugelassen, hatte 1909 die pädagogische Staatsprüfung bestanden und war promoviert worden. Er war seit 1911 Direktor der Hochschule für Frauen (StadtA Leipzig, Schulamts, Kap. 1, Nr. 276, Beiheft 4).
  - 12 WILHELM EDUARD BIERMANN (1878–1937) hatte Nationalökonomie und Jura studiert. Seit dem Sommersemester 1909 war er am Lamprechtschen „Institut für Universal- und Kulturgeschichte“ beschäftigt. In diesem Zusammenhang bot er Übungen zur Sozialgeschichte des 19. Jahrhunderts an. 1919 erhielt er einen Ruf nach Greifswald (UAL PA 315, UAG 337).
  - 13 Der Pädagoge und Psychologe, Privatdozent an der Philosophischen Fakultät, MAX BRAHN (1873–1944) arbeitete vor dem Ersten Weltkrieg in der Abteilung für experimentelle Psychologie. Während der Weimarer Republik orientierte er sich außerhalb der Universität in der Gewerkschaftspolitik. Da er seinen Lehrverpflichtungen nicht mehr nachkam, wurde ihm 1927 die Venia entzogen. 1944 wurde er in Auschwitz ermordet (UAL F 513/PA 337).



EDUARD SPRANGER war nur in diesem WS 1913/14 mit einer Lehrveranstaltung (Philosophische Grundlegung und Geschichte der Pädagogik bis zu ROUSSEAU) als Dozent zu finden.

Das Lehrangebot blieb zunächst in der Hand von Universitätsprofessoren und Lehrern. In jedem Semester bot eine Frau, meistens eine Lehrerin, eine Veranstaltung zum Thema „Frauenbewegung oder Frauenfrage“ an. Die Zahl der Dozentinnen stieg mit Beginn des Ersten Weltkriegs. Das Lehrangebot wurde zunehmend umfangreicher; zwischen 20 und 30 Vorlesungen und Übungen bot man pro Semester an. Hinsichtlich der Unterrichtsinhalte gab es drei Abteilungen: 1. Kulturgeschichte im weitesten Sinn und Einführungen in die Naturwissenschaften, 2. Pädagogik und 3. Nationalökonomie. Der erste inhaltliche Schwerpunkt stand in der Tradition des Lyzeums, denn für den Unterrichtskanon dieser Bildungseinrichtung hatte HENRIETTE GOLDSCHMIDT großen Wert auf eine der Fach- und Berufsausbildung vorausgehende Allgemeinbildung gelegt. Den Vorlesungen und Übungen in Nationalökonomie fiel dann die berufsqualifizierende Ausbildung zu. Orientiert hatte man sich dabei an den Kathedersozialisten, den Nationalökonomien der neuen Richtung, die schon seit den 1890er Jahren in enger Verbindung mit der Frauenbewegung standen. Sie untersuchten nicht nur Frauenarbeit und die Soziale Frage sowie die damit in Verbindung stehenden Probleme.<sup>14</sup> Sie bildeten auch junge Frauen über das Studium der Nationalökonomie für leitende Funktionen im Bereich der Wohlfahrtspflege aus. Pädagogik als Unterrichtsbereich stand dazwischen: Das dort vermittelte Wissen kam sowohl aus der sog. geisteswissenschaftlichen als auch der experimentellen Pädagogik und enthielt – und dies ist auf lokale Gegebenheiten mit einer ausgedehnten und langjährigen Forschungstradition zurückzuführen – außerdem Angebote aus der empirischen Jugendforschung. Diese drei Wissensschwerpunkte dienten sowohl der Vorbereitung auf die Erziehung im Haus als auch auf die Erziehungstätigkeit außer Haus.

---

14 Der Tübinger Nationalökonom ROBERT WILBRANDT ist ein Beispiel dafür (GLASER 1992, S. 103–108). Seine Verbindung zur Frauenbewegung dokumentiert sich in dem von ihm herausgegebenen 4. Band des Handbuchs der Frauenbewegung (WILBRANDT 1902). Schon früh hat FÖRDER-HOFF (1987, 1992) darauf verwiesen.



Abb. 2: Im Erziehungsmuseum der Hochschule für Frauen in Leipzig (Stadtgeschichtliches Museum Leipzig, Fotothek)

Das insgesamt stark vertretene allgemeinbildende Lehrangebot sorgte bald für Rebellion. Wegen unzureichender „fachlicher Ausbildung“ verließen unter Protest im Wintersemester 1913/14 einige Schülerinnen die Hochschule.

Tab. 1: Schülerinnen-Statistik der Hochschule für Frauen Leipzig<sup>15</sup>

	Schülerinnenzahl – Zu- und Abgang	Schülerinnenzahl – gesamt
WS 1911/12	27	
Abgang bis 28.2.12	3	
SS 1912	16	40
Abgang bis 30.9.12	4	
WS 1912/13	21	57
Abgang bis 28.2.13	7	
SS 1913	13	63
Abgang bis 30.9.13	7	
WS 1913/14	21	77
Abgang bis 28.2.14	15	
SS 1914	12	74
Abgang bis 30.9.14	22	
WS 1914/15	5	57
Abgang bis 28.2.15	16	
SS 1915	6	47
Abgang bis 30.9.15	19	
WS 1915/16	42	70
Abgang bis 28.2.16	1	
SS 1916	21	90
Abgang bis 30.9.16	19	
WS 1916/17	63	134
Abgang bis 28.2.17	13	
SS 1917	29	150

Dieses Aufbegehren der Schülerinnen geschah in Absprache und mit Zustimmung der Professoren BIERMANN, SPRANGER und JOHANNES VOLKELT<sup>16</sup>. 1917, im dritten Bericht der Hochschule, heißt es dazu, daß es in den letzten Jahren Probleme und Auseinandersetzung gegeben habe, die „sich hauptsächlich auf das Verhältnis von Allgemeinbildung zur Fachbildung“ bezogen hätten.

Nähere Informationen über den Konflikt sind in den amtlichen Quellen nicht überliefert. Sie können nur über autobiographisches Material erschlossen werden. Die von 1914 bis 1920 amtierende stellvertretende Verwaltungsdirektorin der Hochschule ELSE BEIL personalisierte die Konflikte und cha-

15 Zusammengestellt nach UA Leipzig Rep. I/III Nr. 45.

16 Der Philosoph JOHANNES VOLKELT (1848–1930) lehrte seit 1894 in Leipzig (UAL F 507/Pa 1016).

rakterisierte sie als Auseinandersetzungen mit den ihrer Meinung nach „überholten“ Bildungsvorstellungen von HENRIETTE GOLDSCHMIDT. Deren Gegner im Verwaltungsgremium der Hochschule seien die beiden Professoren BIERMANN und SPRANGER gewesen. Ging es GOLDSCHMIDT vor allem um die Vermittlung der Fröbelschen Pädagogik und um ein Anknüpfen an die Hamburger Hochschule für Frauen aus den 1850er Jahren, um die Pflege eines alten „Humanitätsideals harmonisch vielseitiger Frauenbildung“ (ULICH-BEIL 1961, S. 53), so hielten die Widersacher den Begriff „Hochschule“ für diese Bildungseinrichtung, die nicht mehr als „ein Vortragsinstitut für schöngeistige Interessen“ (ebd., S. 53) sei, für irreführend und plädierten daher für eine Umwandlung in eine sozialpädagogische Frauenschule. Über diese mögliche Umgestaltung der Leipziger Einrichtung hatte SPRANGER schon seit 1913 mit GERTRUD BÄUMER, die seit 1908 an der Sozialen Frauenschule von ALICE SALOMON unterrichtete, korrespondiert (SCHASER 2000, S. 166 f.). Es ist daher zu vermuten, daß der Konflikt im WS 1913/14 zumindest von Seiten SPRANGERS schon längerfristig vorausgesehen worden war und er sich von GERTRUD BÄUMER Unterstützung und Ratschlag erhofft hatte.

#### 4 „Starke Explosionen“ im „Altweiberkränzchen“

Im Jahr 1911, dem Gründungsjahr der Leipziger Hochschule für Frauen, erreichte SPRANGERS wissenschaftliche Karriere durch einen Ruf an die Universität Leipzig einen vorläufigen Höhepunkt.<sup>17</sup> Seiner Selbsteinschätzung nach befand er sich am „Beginn einer neuen, reichen Epoche“ (BA NL Spranger, an Hadlich, 11.10.1911). Er war ungeheuer ehrgeizig, genoß die Würde seines Amtes sowie das damit verbundene gesellschaftliche Ansehen.

Wie bereits erwähnt wurde SPRANGER 1913 in das Kuratorium der Leipziger Hochschule für Frauen gewählt. Schon bald nach Beginn dieser ehrenamtlichen Tätigkeit kam es auf sein Drängen hin zu heftigen Kämpfen um die Konzeption und den Status dieser Einrichtung. In Briefen an KÄTHE HADLICH ist die Rede von Krisen, von heftigen Auseinandersetzungen und von Rücktrittsdrohungen. SPRANGER bezeichnete die Sitzungen der Frauenhochschule als „Altweiberkränzchen“. Diese Charakterisierung bezog sich

---

17 Man berief EDUARD SPRANGER zum 1. Oktober 1911 als Nachfolger von MEUMANN. Ein Jahr später wurde er dann zum ordentlichen Professor ernannt (UAL F 1298/PA 908).



vor allem auf HENRIETTE GOLDSCHMIDT, und er – sonst gegenüber Frauen eher zurückhaltend – scheute sich nicht, die fast Neunzigjährige als „gräßliche alte Frau“ zu bezeichnen. Die Krisenstimmung scheint sich noch weiter zugespitzt zu haben. Am 11. September 1915 schrieb SPRANGER an eine ehemalige Kollegin aus Töcherschulzeiten:

„Seit unserem Zusammensein, ... hatte ich in Sachen Hochschule für Frauen starke Explosionen. Von einem Sieg einer Seite kann man nicht reden: die Gegenpartei ist am Ruder geblieben, aber die Studierenden haben sich mit meinem Abgang exmatrikulieren lassen.“ (BA NL Spranger, an Dora Thümmel)

Auch BEIL berichtet von den „streitenden Parteien“. BIERMANN und SPRANGER auf der einen, GOLDSCHMIDT auf der anderen Seite, VOLKELT und DOREN ausgleichend in der Mitte.

„Das Erstaunliche war Henriette Goldschmidt selber. An jeder Sitzung nahm sie teil. Sie trug lange Schillerlocken und ein zierliches schwarzes Spitzenhäubchen, und so wirkte sie auch äußerlich wie ein Frauenbild aus dem Anfang des vergangenen Jahrhunderts. Leidenschaftlich aber verteidigte sie die Grundsätze der Fröbelschen Pädagogik ... Bisweilen wurde Spranger ironisch. Dann geriet Frau Goldschmidt in Feuer, und mir war immer, als hätte sie diesen beiden Universitätsprofessoren am liebsten die Augen ausgekratzt.“ (ULICH-BEIL 1961, S. 53 f.)

SPRANGER war vorübergehend zurückgetreten. Der pädagogische Ehrgeiz und emotionale Einsatz seiner Mädchenschullehrerzeit hatte an der Leipziger Hochschule für Frauen ein neues Wirkungsfeld gefunden. Allerdings unter veränderten Rahmenbedingungen. Der Radius seines Einflusses, das Podium, von dem aus er sprach, und sein Publikum hatten neue Dimensionen erreicht. Während SPRANGER zuvor die Frage weiblicher Berufsbildung nur als Aufsatzthema an einer Mädchenschule und in der Funktion eines stundenweise engagierten Deutschlehrers zur Sprache bringen konnte, hatte er nun sehr viel weitreichendere Möglichkeiten zur Durchsetzung seiner Forderungen. Sein Ehrgeiz war angestachelt.

Die Frage weiblicher Bildung und Berufsbildung war für SPRANGER deshalb von so großer Wichtigkeit, weil er in den wachsenden Studentinnenzahlen ein Problem sah, für das er dringend eine Lösung anstrebte. Diese Situation hatte sich in der Wahrnehmung SPRANGERS in Kriegszeiten sogar noch zusätzlich verschärft. Und wie noch zu zeigen sein wird, nutzte SPRANGER die Leipziger Hochschule für einen Abwehrkampf, der die entschärfende Verlagerung weiblicher Berufsbildung auf ein außeruniversitäres Territorium zum Ziel hatte. Darüber hinaus war SPRANGER nachhaltig bestrebt, nicht nur im „Streit der Fakultäten“, sondern auch an der Leipziger

Hochschule für Frauen die Definitionsmacht darüber zu haben, was unter Pädagogik zu verstehen sei.

Deshalb bemühte er sich auch, zu den ausgetretenen Frauenhochschülerinnen Kontakt zu halten. Im Dezember 1915 machte er folgende briefliche Mitteilung:

„[I]ch habe einen Kreis von 7 vertriebenen Frauenhochschülerinnen in meinem Seminar [an der Universität], mit denen ich jede Woche 8 bis 10 Stunden arbeite, lauter Fragen der Sozialpädagogik in der Hand der Frau, und die ich zusammenhalte in der stillen großen Zukunftshoffnung (vertraulich!), daß im nächsten Jahr als Ertrag meiner langen Kämpfe Gertrud Bäumer die Leitung der Hochschule übernimmt. Sie werden sagen, das sei Zeitmißbrauch, ... Aber ich werde Ihnen erzählen, daß es mit ganz großen und mir sehr wichtigen Fragen der Wissenschaft und des Gegenwartslebens enger zusammenhängt, als es zunächst scheint.“ (BA NL Spranger, an Dora Thümmel, 19.12.1915)

SPRANGERS Umgang mit den ehemaligen Frauenhochschülerinnen erinnert an seine Tätigkeit als Mädchenschullehrer. Wieder vertraute er auf seine ebenso großen wie positiven Einflußmöglichkeiten als Mann und auf die Multiplikation seiner ehrgeizigen Vorstellungen. SPRANGER witterte eine große Chance, weibliche Berufsbildung auszugestalten, erhoffte sich dabei Unterstützung vom Renomé GERTRUD BÄUMERS und verfiel in hektische Betriebsamkeit. Am 3. Januar 1916 schrieb er an KÄTHE HADLICH: „Heute Vormittag habe ich meine Broschüre vollendet und sogleich zum Druck getragen. 70 Folioseiten in 5 Arbeitstagen.“ EDUARD SPRANGER hatte zum Jahreswechsel 1915/16 in wenigen Tagen seine Schrift „Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung“ zu Papier gebracht und damit die Zukunft weiblicher Berufsbildung auf programmatische Weise ausformuliert.

SPRANGER bearbeitete in seiner Schrift vor allem drei Hauptpunkte. Der erste bezog sich auf die Herausarbeitung eines qualitativen Unterschieds zwischen Frauenhochschule und Universität; der zweite behandelte die Herstellung einer Differenz zwischen Pädagogik und Nationalökonomie und der dritte zielte auf die Herausarbeitung einer Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und einem Wissen, das auf spezifisch weiblichen Fähigkeiten basiert. Die Bezeichnung „Hochschule für Frauen“, so SPRANGER, würde in die Irre führen. Eine spezifisch weibliche Wissenschaft könne es nicht geben, so lautete seine Begründung: „... auf dieser Stufe der Bildung, ist das höchste Gesetz die Wissenschaft in ihrer objektiven Gestalt“ (SPRANGER 1916, S. 42). Eine Hochschule für Frauen sei dagegen „etwas Spezifisches für das weibliche Geschlecht“ (ebd., S. 53). SPRANGER stellte fest:

„Eine Frauenschule ist eben eine Frauenschule, ... Was man sich unter ihr denkt, hängt davon ab, was man unter Frauen versteht“, was „Frauenkraft im Zusammenhang mit unserer heutigen Kultur bedeutet.“ (Ebd.)

Die weibliche Bestimmung könne man nicht mehr aus den traditionellen Aufgaben der Frau innerhalb der Familie ableiten. Eine völlige Angleichung an den Mann sei ebenso unmöglich. Oder anders formuliert:

„Die Höherentwicklung der Frau ist nicht eine Auslöschung ihrer ursprünglichen Geschlechtsindividualität, sondern eben eine Steigerung dieses Unauslöschbaren.“ (Ebd., S. 54)

Die „Teilnahme am fremden Leben“, so SPRANGER, sei „die eigenste Seite weiblichen Schaffens und Erlebens“ (ebd.) und gerade darin bestehe auch die spezifische, biologisch determinierte und über die Familienpflichten hinausgehende kulturelle Leistung der Frau, die Männern vorenthalten sei. Nicht die berufstätige Frau, „sondern die von sozialem Verantwortungsbewußtsein erfüllte Frau“ (ebd., S. 61) sei das wirklich entscheidend Neue. Frauen hätten, nicht zuletzt durch den Krieg, ein von nationaler Verantwortung durchdrungenes „soziales Ethos von neuer Art“ entwickelt, das sie über „das Fordern hinaushebt zum Dienen“. Die vielfältigen, von Frauen geschaffenen Frauenbildungseinrichtungen seien zukunftsweisend, und es müsse eine Einrichtung geschaffen werden, „in der alle diese Fäden zusammenlaufen und von wo aus das Errungene weiterverarbeitet“ werden könne (ebd., S. 62). Die Universität sei dafür der falsche Ort. SPRANGER kritisierte daher in erster Linie auch nicht die Intention bzw. die Motive der Leipziger Hochschule für Frauen, sondern vor allem ihre Klassifizierung als „Hochschule“ war ihm ein Dorn im Auge. Eine Institution zur weiblichen Berufsbildung mit den Begriff „Hochschule“ zu bezeichnen, hielt SPRANGER grundsätzlich für irreführend und falsch. Denn dies widersprach nicht nur seiner Maxime allgemeingültiger Wissenschaft, sondern auch der damit verbundenen Annahme, daß das Männliche grundsätzlich das Allgemeine und Objektive repräsentiere.

## 5 Ein Neuanfang?

Einigkeit herrschte unter den maßgeblichen Mitgliedern des Kuratoriums darüber, daß die Stellung der Leipziger Hochschule für Frauen innerhalb der Frauenbewegung umstritten und wegen ihrer Konzeption isoliert war.

Die damalige Geschäftsführerin ELSE BEIL<sup>18</sup> bemühte sich daher um Kontakt mit GERTRUD BÄUMER. Das fünfzigjährige Jubiläum des Allgemeinen deutschen Frauenvereins, welches im Oktober 1915 in Leipzig stattfand, bot dafür Gelegenheit. BEIL lud BÄUMER zu einem Gespräch an die Hochschule ein. Diese verhielt sich ablehnend. BEIL kommentierte die ursprüngliche Haltung BÄUMERS dahingehend:

„Was ich aber nicht verstehe, ist, daß sie etwas bekämpfen, anstatt sich die ungewöhnlichen Möglichkeiten, die in dieser Hochschule liegen, dienstbar zu machen und sie nach ihren Ideen umzugestalten.“ (ULICH-BEIL 1961, S. 54)

BÄUMER war aufgefordert, die Leitung dieser Einrichtung zu übernehmen.

Am 26. Oktober 1915 schrieb sie an SPRANGER, daß sie die Leipziger Einrichtung für eine „unsinnig zusammengebaute Hochschule“ hält. Ihre Mitarbeit machte sie von der „grundsätzlichen Annahme“ ihrer „fachlichen Absichten“ abhängig. Ungefähr zwei Monate später erschien SPRANGERS Schrift „Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung“. SPRANGER schickte GERTRUD BÄUMER seine Broschüre und schrieb kurze Zeit später an KÄTHE HADLICH:

„Gertrud Bäumer schreibt begeistert. Wollen aber abwarten, was sie in der Recension sagt.“ (BA NL Spranger, an Hadlich, 29.1.1916)

Anfang Februar 1916 erschien BÄUMERS Besprechung in der „Frau“. Die Veröffentlichung fand ihre „volle Zustimmung“, sie lobte die „vollkommene Sachlichkeit des Urteils“, die „ungetrübte Objektivität des Verständnisses für die Grundfragen“ und die „Einfachheit der Betrachtungsweise“ (BÄUMER 1916, S. 282). Sie schloß sich SPRANGERS Begründung für die weibliche Berufsbildung an und befürwortete auch die von ihm vorgeschlagene zukünftige Rolle der Leipziger Einrichtung. In Zusammenhang mit der Einführung eines weiblichen Jahres machte sie sich nochmals stark für einen „festen kla-

---

18 ELSE BEIL (1886–1965) war Historikerin und hatte bei KARL LAMPRECHT promoviert. Nach ihrer Tätigkeit in der Hochschule für Frauen war sie von 1920 bis 1929 Regierungsrätin im sächsischen Innenministerium und Abgeordnete der Deutschen Demokratischen Partei im sächsischen Landtag. Von 1929 bis 1933 leitete sie eine staatliche Wohlfahrtschule in Dresden-Hellerau. Während des Nationalsozialismus arbeitete sie als Lehrerin in Berlin. Sowohl während der Weimarer Republik als auch nach 1945 war sie als stellvertretende Vorsitzende des Allgemeinen deutschen Frauenvereins/Deutscher Staatsbürgerinnenverband bzw. als Vorsitzende des Deutschen Frauenrings in der Frauenbewegung aktiv.



ren Typus einer sozialen Bildungsanstalt mit durchgearbeiteten Methoden“ (BÄUMER 1917, S. 328). BÄUMERS und SPRANGERS Positionen fanden aber nicht nur Zustimmung. ROSA KEMPF warf SPRANGER vor, „daß er die Erfordernisse der sozialen Berufstätigkeit, wie auch die bisherigen Ausbildungswege für soziale Arbeit nicht kennt oder nicht genügend beachtet.“ (KEMPF 1916, S. 469) Ein „verhängnisvoller Rückschritt innerhalb der Frauenbewegung“ sei es, wenn man SPRANGER in seinem Vorschlag folge und auf die akademisch ausgebildete Juristin oder Nationalökonomin für die leitenden Positionen im sozialen Bereich verzichte. Sie sah darin das ursprüngliche Ziel der Frauenbewegung, die Gleichheit in der Berufsausübung, unterlaufen.

SPRANGER konnte trotzdem aufatmen und schrieb am 9. Februar 1916 an KÄTHE HADLICH: „Gertrud Bäumer hat in der Frau einen geradezu begeisterten Artikel geschrieben u. ihre Solidarität offen bekundet“. Seine größte Hoffnung richtete sich weiterhin darauf, daß GERTRUD BÄUMER die Leitung der Hochschule übernehmen würde. Euphorisch teilte er am 15. Februar 1916 KÄTHE HADLICH mit: „Gertrud Bäumer hat auf einer Berliner Versammlung ganz in meinem Sinn gesprochen.“ (BA NL Spranger)

Am 26. Februar 1916 fuhr ELSE BEIL als Vertreterin der Hochschule zu Verhandlungen mit GERTRUD BÄUMER nach Berlin. Unmittelbar danach schickte GERTRUD BÄUMER einen Brief an EDUARD SPRANGER. Darin teilte sie ihm ihre endgültige Absage mit und nannte als Begründung folgende Punkte: die verfahrenen persönlichen Verhältnisse zwischen einzelnen Mitgliedern der Frauenhochschule, SPRANGERS mangelnde Verpflichtung zur Mitwirkung, die „Unzulänglichkeit der Leipziger Einrichtung für die praktische soziale Ausbildung“, divergierende pädagogische Konzepte, mangelnde Bereitschaft zur Kooperation sowie Vorbehalte HELENE LANGES gegen einen Umzug nach Leipzig. Trotz dieser Absage hob sie nochmals hervor, daß sie nach wie vor hinsichtlich der konzeptionellen Überlegungen auf SPRANGERS Seite stehe, auch in der Öffentlichkeit.

Am 1. März 1916 meldete die Vossische Zeitung, daß GERTRUD BÄUMER die Leitung der Hochschule übernehmen werde. Daraufhin zog GERTRUD BÄUMER auch ihre Bereitschaft zur beratenden Tätigkeit zurück. Nach einem Umstimmungsversuch SPRANGERS entschuldigte sich BÄUMER dafür, daß sie in Unkenntnis der Leipziger Verhältnisse im Vorfeld nicht vorsichtiger und gründlicher gehandelt habe. Ihre Entscheidung aber nahm sie nicht zurück, bot aber wieder die beratende Mitarbeit an. Außerdem schlug sie als Leiterin der pädagogischen Abteilung die promovierte Nationalökonomin MARIE-

ELISABETH LÜDERS<sup>19</sup> (vgl. HUFFMANN/FRANDSEN/KUHN 1986, S. 39–45) vor. BÄUMER stand bereits seit Februar 1916 mit dem Kuratorium der neu gegründeten Sozialen Frauenschule in Hamburg in Kontakt. Nachdem dort die inhaltlichen Vorstellungen BÄUMERS Zuspruch gefunden hatten, drängte sie auf einen raschen Vertragsabschluß (ausführlich dazu SCHASER 2000, S. 165–185; HOPF 1997, S. 160–173).

## 6 Folgen und Konsequenzen

Gelöst wurde der Konflikt derart, daß die Hochschule bereits im Mai 1916 eine Satzung erhielt, im Herbst 1916 in staatliche Aufsicht übergang (UAL, Rep. I/III Nr. 45) und vom 6. März 1917 an losgelöst vom Verein für Familien- und Volkserziehung als selbständige Stiftung unter der Aufsicht des sächsischen Ministeriums für Kultus und öffentlichen Unterricht geführt wurde. Ihr Zweck war nun die Ausbildung von „Lehrerinnen an Anstalten zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen und dergl., für eine soziale Berufstätigkeit, für leitende Stellen in der Krankenpflege, zu Assistentinnen an medizinischen und naturwissenschaftlichen Instituten und entsprechenden industriellen Betrieben“ (Dritter Bericht 1917). Die Erweiterung der Ausbildungsgänge verlief parallel zur Umstrukturierung der Hochschule. Hinsichtlich der Leitung und der Verwaltung wurden neue Gremien geschaffen – es gab jetzt einen Vorstand, einen Senat, einen Aufnahme- und Stipendienausschuß, aber die personelle Kontinuität wurde gewahrt. In bezug auf die Ausbildungsinhalte wurden neben der übergeordneten allgemeinen und pädagogischen Abteilung 1917 sechs neue berufsspezifische Lehrabteilungen geschaffen. Im Rahmen der einzelnen Ausbildungsgänge wurden die Prüfungen staatlich anerkannt.

Seit Anfang der 20er Jahre führte die Schule zunächst den Namen „höhere Schule für Frauenberufe“. Vom 1. Oktober 1921 an hieß sie „Sozialpädagogisches Frauenseminar“ und war zu einer städtischen berufspädagogische

---

19 MARIE-ELISABETH LÜDERS (1878–1966) hatte zunächst bei der „freiwilligen sozialen Hilfstätigkeit“ bei ALICE SALOMON mitgewirkt und war – nach dem Studium der Nationalökonomie – von 1912 bis 1914 als Wohnungsfürsorgerin, dann in der Kriegsfürsorge in Berlin tätig, bevor sie die Leitung der Frauenarbeitszentrale übernahm. Die Sozial- und Rechtspolitikerin war während der Weimarer Republik DDP-Abgeordnete in der Nationalversammlung und im Reichstag.

Einrichtung geworden; sie bildete jetzt Jugendleiterinnen, Wohlfahrtspflegerinnen, technische Assistentinnen, Hortnerinnen und Kindergärtnerinnen aus. Mit der Übernahme durch die Stadt regelte sich auch die Anstellung der Lehrkräfte neu. Die Leitung des Seminars wurde dem ehemaligen Direktor der Hochschule für Frauen, JOHANNES PRÜFER, übertragen. Des weiteren wurde nur noch die ehemalige Dozentin MARGARETE DYCK als Leiterin des Kindergartenseminars übernommen.<sup>20</sup> Daß die ehemalige Hochschule für Frauen nun in der Verwaltung der Stadt übergehen sollte, fand nicht die Zustimmung des Mäzens HENRI HINRICHSSEN, denn für ihn war dies „das Ende des Lebenswerkes von Frau Dr. Goldschmidt“ (StadtA Leipzig, Schulamt, Kap. 8, Nr. 228, Bd. 2). So war dann im Übernahmevertrag weiterhin ein Verwaltungsausschuß vorgesehen, dem HENRI HINRICHSSEN als Stifter der Einrichtung sowie „tunlichst ein Vertreter der Universität und einige Frauen“ (ebd., Kap. VIII, Nr. 237) angehören sollten. Dieser bestand bis 1930. Anschließend wurden die Aufgaben – wie bei den anderen städtischen Berufsschulen – einem gemischten Berufsschulausschuß übergeben. Auffallend bei der Umstrukturierung und Neuorganisation der ehemaligen Hochschule für Frauen ist, daß diese Veränderungsprozesse nach dem Tod der Gründerin 1921 einsetzten. Hatte GERTRUD BÄUMER auch – wie ELSE BEIL vermutet – die Leitung der Leipziger Einrichtung abgelehnt, weil „sie der alten Henriette Goldschmidt das nicht antun“ wollte, so wurde jetzt die Ausbildungseinrichtung doch neu geordnet.

Seit dem Ersten Weltkrieg waren Frauen im Lehrkörper der Hochschule immer stärker vertreten. 1924 diskutierten die Vorstände der Sozialen Frauenschulen in Deutschland, ob auch Männer wie in den Niederlanden, England und USA als Schüler der Wohlfahrtsschulen angenommen werden sollten. Da sie sich zu keiner einheitlichen Position durchringen konnten, stellten sie es in die Entscheidung jeder einzelnen Schule. Leipzig hatte in den Folgejahren keine diesbezüglichen Anfragen (ebd., Kap. 8, Nr. 228, Bd. 2).

Die Geschlechterfrage wurde auf eine andere Weise zum Thema. Seit Dezember 1929 suchte die Stadt Leipzig eine Nachfolgerin für MARGARETE DYCK, die als Referentin in das Ministerium für Volksbildung berufen wor-

---

20 Auch MARGARETE DYCK war eine seminaristisch ausgebildete Lehrerin, hatte zunächst an verschiedenen Leipziger Schulen als Lehrerin gearbeitet, war von 1913 bis 1918 als „ständige Lehrerin“ an der höheren Schule für Frauenberufe angestellt, studierte dann von 1918 bis 1922 an der Universität Leipzig und wurde mit einer Arbeit „Zur häuslichen Erziehung im Deutschland des 18. Jahrhunderts. Nach Selbstbiographien 1740–90 Gebo-rener“ promoviert (StadtA Leipzig, Schulamt, Kap. I, Nr. 276, Beiheft 4).

den war. Nach einer langwierigen Suche wurde 1932 der Jurist WALTHER HOFFMANN, Honorarprofessor für Sozialpädagogik an der Universität Leipzig, ins Gespräch gebracht. Der Stadtschulrat wollte sich aber vorher noch im Ministerium für Volksbildung rückversichern und schrieb an die zuständige Referentin:

„Des weiteren habe ich die Bitte an Sie, sich zu äußern, ob Sie glauben, daß die Frauenverbände gewisse Schwierigkeiten machen werden, wenn ein Mann und nicht eine Frau mit der Leitung beauftragt wird.“ (StadtA Leipzig, Schulamt, Kap. 8, Nr. 228, Bd. 6)

Vielfältige formale Gründe wurden gegen die Ernennung von Hoffmann angeführt. Die Stelle wurde schließlich an IRMGARD RATHGEN aus Hannover vergeben.

Damit hatte man von den Bildungsvorstellungen GOLDSCHMIDTS ebenso Abstand genommen wie von den Vorstellungen BÄUMERS für eine berufsausbildende Soziale Frauenschule. Auch SPRANGERS Vorschlag für eine auf weiblichem Ethos gegründete zentrale Ausbildungsstätte für Lehrerinnen für Frauenschulen hatte sich nicht realisiert.

GERTRUD BÄUMER übernahm noch 1916 zusammen mit MARIE BAUM die Leitung der Sozialen Frauenschule in Hamburg, denn dort ließen sich gerade die Vorstellungen, die in Leipzig keine Zustimmung gefunden hatten, wie beispielsweise eine starke Praxisorientierung, realisieren. Damit verfolgte BÄUMER ein für sie wichtiges berufsorientiertes Handlungsfeld konsequent weiter. In ihren späteren Schriften zur Sozialpädagogik argumentierte sie vor allem in der Tradition der Kathedersozialisten, d.h. einer sozialpolitisch orientierten Nationalökonomie.

Wenige Wochen nach der Absage GERTRUD BÄUMERS erlitt SPRANGER einen physischen und psychischen Zusammenbruch. Dieser hing eng mit seiner Auseinandersetzung mit dem Ersten Weltkrieg zusammen. Der Krieg hatte SPRANGER in seiner Rolle als Mann und Intellektueller stark herausgefordert (ausführlich dazu PRIEM 2000, S. 122–128, S. 142–151). Er ließ sich von seiner Lehrtätigkeit beurlauben und zog sich aus Leipzig zurück. Im Sommersemester 1917 nahm er seine Lehrtätigkeit wieder auf. Im Sommer 1919 erhielt er einen Ruf an die Universität Berlin.

Im Oktober 1919, zu Beginn seines letzten Leipziger Semesters<sup>21</sup>, hielt SPRANGER im Rahmen der Hauptversammlung<sup>22</sup> des Fröbelverbandes in der

---

21 EDUARD SPRANGER schied zum 31.3.1920 aus der Universität Leipzig aus (UAL F 1298/PA 908).



Aula der Universität Leipzig einen Vortrag zum Thema „Die Erziehung der Frau zur Erzieherin“. Dies war sein Schlußwort in Leipzig zur weiblichen Bildung und Berufsbildung. SPRANGER selbst hielt diesen Auftritt für einen seiner besten – „Der Eindruck war tief“, kommentierte er, „selbst auf der Gegenseite, der Leipziger Hochschule für Frauen“ (BA NL Spranger, an Hadlich, 8.10.1919). Der Vortrag erschien noch im gleichen Jahr als Druckschrift. SPRANGER hatte darin seine Vorstellung einer veredelnden und bildenden Wirkung der Frau als pädagogische Modellsituation und als Kulturfunktion bestätigt und weiter ausdifferenziert. Ausgangspunkt war die Frage, ob es denn überhaupt möglich sei, zur Erzieherin erzogen zu werden. SPRANGERS Antwort dazu erfolgte in drei Schritten: In seinem ersten Schritt vollzog er eine scharfe Trennung zwischen Talent und Technik, zwischen Instinkt und Kultur, zwischen Stoff und Form sowie zwischen Natur und Wissen. Im zweiten Schritt wurde die Frau dem jeweils ersten Bereich dieser Gegensatzpaare zugeordnet, und im dritten Schritt wurde daraus geschlossen, Frauen seien „natürliche“ Erzieherinnen bzw. von „Natur“ aus zur Erzieherin bestimmt. SPRANGER sah also keinen prinzipiellen Unterschied zwischen der „Natur“ bzw. dem „Wesen“ der Frau und dem „Wesen“ von Erziehung. Folgerichtig bezog sich Erziehung für SPRANGER im Grunde genommen auf kein erlernbares Ausbildungswissen, auf keine empirisch überprüfbare Technik, sondern Erziehung war für ihn ein naturbedingtes Vermögen. Dieser Umstand eröffnet einen bedeutsamen Blick auf SPRANGERS Verständnis von Pädagogik, das stark dem Bildungsgedanken verpflichtet war und das er durchzusetzen bemüht war. Denn Erziehen als Beruf ist für SPRANGER ein Vermögen zum Erkennen eines moralisch-sittlichen Ideals in einem anderen Menschen. Dafür steht auch seine 1920 erschienene Schrift „Gedanken über Lehrerbildung“.

SPRANGER hatte schon 1918 mit dem Eintritt in den Vorstand des Fröbelverbandes ein neues Frauenbildungsaktionsfeld für sich gefunden. Hier hatte er in vielerlei Hinsicht bessere Handlungs- und Einflußmöglichkeiten als in der Hochschule. Seine Vorstandstätigkeit im Fröbelverband war für SPRANGER gleichwohl mit identischen Richtungskämpfen verbunden wie seine Tätigkeit an der Leipziger Hochschule für Frauen und an der Berliner

---

22 Der Deutsche Fröbel-Verband tagte vom 2. bis 5. Oktober 1919 in Leipzig. Thema dieser Hauptversammlung war „Die Bedeutung des Kindergartens als Unterbau der Einheitschule“.

Mädchenschule.<sup>23</sup> SPRANGER taktierte auch im Fröbelverband mit heimlichen Koalitionen und Rücktrittsdrohungen, um personelle und inhaltliche Vorstellungen durchzusetzen. Dazu benutzte er seine Schülerinnen. Er hatte aus dem Leipziger Konflikt gelernt. Diesmal konnte er sich durchsetzen.

## 7      **Schlußfolgerungen und Ausblick**

Aus dieser mikrohistorischen, auf den Leipziger Kontext und auf wenige Personen fixierten Analyse können weiterreichende Ergebnisse für die historisch-systematische Bildungsforschung gezogen werden. In der Beschreibung dieses lokalen Konflikts läßt sich der Streit zwischen ästhetischer Weiblichkeitsbildung und berufsqualifizierender Frauenbildung als ein Gruppenkonflikt innerhalb der Frauenbewegung einordnen. Der Konflikt an der Leipziger Hochschule für Frauen kann als eine Fortsetzung des von den Sozialreformerinnen in den 1890er Jahren begonnenen Projektes der sozialen Bildung gelesen werden (SCHRÖDER 2001, S. 225–276). Soziale Bildung beschränkte sich weder in der von ALICE SALOMON geleiteten Sozialen Frauenschule in Berlin noch in der Leipziger Hochschule für Frauen ausschließlich auf die Verbesserung sozialer Tätigkeit. Konkurrierende Zielvorstellungen, eine *Mélange* aus Bildung und Ausbildung, vereinigten sich in dem Leitbild der sozial tätigen Bürgerin. Außerdem zeigte sich, daß Frauenbildung immer auch ein Kampfgebiet für politische und soziale Auseinandersetzungen und ebenso ein Kampfgebiet dafür war, welches Ausbildungswissen und damit welche pädagogische Strömung sich durchsetzt. SPRANGERS Abgrenzungsbedürfnis richtete sich nicht gegen die Ergebnisse experimenteller pädagogischer und psychologischer Forschung, sein vorrangiges Ziel war die scharfe Trennung

---

23    EDUARD SPRANGER gehörte von 1918 bis 1928 dem Vorstand an. Während dieser Zeit stand zunächst HELENE KLOSTERMANN, von 1923 an LILI DRÖSCHER dem Verband vor. HELENE KLOSTERMANN wurde auf Drängen SPRANGERS hin durch LILI DRÖSCHER abgelöst. SPRANGER machte seinen Einfluß auf den Fröbelverband nicht nur direkt, sondern über die ehemalige Frauenhochschülerin JOHANNA WEZEL auch indirekt geltend. Johanna WEZEL stand in engem Kontakt zu Vorstandsmitgliedern (PRIEM 2000, S. 271 f.). Zu den Vorstandsmitgliedern gehörten außer den bereits genannten: ANNA SIEMSEN, JOHANNES PRÜFER, HELENE VON MUMM, ELFRIEDE STRNAD, PAULA AHRENS, LUISE BESSER, MARGARETHE BOEDER, CHARLOTTE DIETRICH, HEINECKEN, ANNE MARIE KUTZE, NETER, ELISABETH NOACK, ERNA CORTE, LINA MAYER-KUHLENKAMPF, GERTRUD LASSWITZ. Nach dem Ausscheiden SPRANGERS trat HERMAN NOHL in den Vorstand ein.

von Pädagogik und sozialpolitisch orientierter Nationalökonomie, er beharrte jedenfalls auf Bildung und nicht auf Ausbildung im Sinne der Vermittlung von Fachwissen. Damit kann der lokale Konflikt schon als ein Vorläufer für die auch heute noch virulente Auseinandersetzung zwischen Pädagogik und Nationalökonomie bzw. Sozialarbeitswissenschaft gelesen werden.

## **Quellen und Literatur**

### **Ungedruckte Quellen**

Bundesarchiv Koblenz (BA)

Nachlaß Eduard Spranger

Universitätsarchiv Leipzig (UAL)

Rep. I/III Nr. 45 die Hochschule für Frauen in Leipzig

F 1298/PA 908 Eduard Spranger

F 507/Pa 1016 Johannes Volkelt

F 513/PA 337 Max Brahn

PA 315: Wilhelm Eduard Biermann

Universitätsarchiv Greifswald (UAG), PA 377 Wilhelm Eduard Biermann

Stadtarchiv Leipzig (StadtA Leipzig)

Schulamt, Kap. 1, Nr. 276, Beiheft 4: Besoldung Lehrkräfte  
an der Hochschule für Frauen (1921–1928)

Schulamt, Kap. 8, Nr. 228, Bd. 2 + 4: Sozialpädagogisches  
Frauseminar, allg.

Schulamt, Kap. VIII, Nr. 237 Gemischter Ausschuß für das  
sozialpädagogische Frauseminar

### **Literatur**

ALLEN, A.T.: *Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland 1800–1914.*  
(Orig. 1991) Weinheim 2000.

ANDREAS-SALOMÉ, L.: *Im Zwischenland. Fünf Geschichten aus dem Seelenleben halbwüchsiger Mädchen.* 3. Aufl., Stuttgart/Berlin 1911.

BÄUMER, G.: *Erwiderung.* In: *Die Frau* 23 (1916), S. 475–480.

DIES.: *Grundsätzliches zum Problem der Frauenhochschule.* In: *Die Frau* 23 (1916), S. 282–285.

- DIES.: Phantasien und Tatsachen in der Frage des weiblichen Dienstjahrs. In: Die Frau 23 (1916), S. 321–329.
- DIES.: Lebenswege durch die Zeitenwende. Tübingen 1933.
- BERGER, M.: Frauen in der Geschichte des Kindergarten. Ein Handbuch. Frankfurt a.M. 1995.
- BLECKWENN, H.: Mädchenbildung und Reformpädagogik: Die Gaudig-Schule in Leipzig. In: HOHENZOLLERN, J.G. PRINZ V./LIEDTKE, M. (Hrsg.): Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile. Bad Heilbrunn 1990, S. 300–312.
- BUCHOLTZ, E.: Henri Hinrichsen und der Musikverlag C.F. Peters. Deutsches jüdisches Bürgertum in Leipzig von 1891 bis 1938. Tübingen 2001.
- CARSTEN, C.: Der Deutsche Fröbel-Verband 1873–1932. In: Die Geschichte des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Ein Beitrag zur Entwicklung der Kleinkind- und Sozialpädagogik in Deutschland. Freiburg i.Br. 1998, S. 14–86.
- Dritter Bericht der Hochschule für Frauen zu Leipzig (WS 1913/14–SS 1917). Leipzig 1917.
- DRUCKER, R.: Zur Vorgeschichte des Frauenstudiums an der Universität Leipzig. Aktenbericht. In: KRETZSCHMAR, H. (Hrsg.): Vom Mittelalter zur Neuzeit. Zum 65. Geburtstag von Heinrich Sproemberg. Berlin 1956, S. 278–290.
- Erster Bericht der Hochschule für Frauen in Leipzig. Leipzig 1912.
- Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Höheren Schule für Frauenberufe zu Leipzig, 1875–1925. Leipzig 1925.
- FÖRDER-HOFF, G.: Frauen in der Wissenschaft. Zur Entstehung „weiblicher Wissenschaft“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: BUDDENSIEG, T./DUVELL, K./SENNBACH, K.-J. (Hrsg.): Wissenschaften in Berlin – Gedanken. Berlin 1987, S. 62–69.
- DIES.: Marginalisierte Selbstbehauptung. Studium und Berufstätigkeit von Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlerinnen zwischen 1890–1934. In: SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Pionierinnen, Feministinnen, Karrierefrauen? Zur Geschichte des Frauenstudiums in Deutschland. Pfaffenweiler 1992, S. 147–167.
- Führer durch das Unterrichtswesen der Stadt. Leipzig 1901.
- Gesetz- und Verordnungsblatt für das Königreich Sachsen. Dresden 1910.
- GLASER, E.: Hindernisse, Umwege, Sackgassen. Die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen (1904–1934). Weinheim 1992.



- DIES.: *Fachfrau oder Naturbegabung? Zur Berufsgeschichte von Lehrerinnen in Sachsen (1856–1913)*. Habil.-Schrift, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Halle 2000.
- GOLDSCHMIDT, H.: *Vom Kindergarten zur Hochschule für Frauen. Eine Denkschrift*. 2. Aufl., Leipzig 1913.
- HIMMELSTEIN, K.: *Zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses in der pädagogischen Theorie Eduard Sprangers (1882–1963)*. In: BRACHT, U./KEINER, D. (Red.): *Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik*. (Jahrbuch für Pädagogik 1994) Frankfurt a.M. 1994, S. 225–246.
- HOPF, C.: *Frauenbewegung und Pädagogik. Gertrud Bäumer zum Beispiel*. Bad Heilbrunn 1997.
- DIES./MATTHES, E.: *Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte*. Bad Heilbrunn 2001.
- HUFFMANN, U./FRANDSEN, D./KUHN, A. (Hrsg.): *Frauen in Wissenschaft und Politik*. Düsseldorf 1987.
- KEMPF, R.: *Ausbildung von Lehrkräften für soziale Frauenberufsschulen*. In: *Die Frau* 23 (1916), S. 468–475.
- DIES.: *Noch einmal: Ausbildung für soziale Arbeit*. In: *Die Frau* 23 (1916), S. 544–549.
- LAWFORD-HINRICHSSEN, I.: *Die Familie Hinrichsen – Die Leistungen Henri Hinrichsen für die Stadt Leipzig und seine Verfolgung durch das Nazi Regime*. Kenton o.J.
- MARTINSEN, S./SACHER, W. (Hrsg.): *Eduard Spranger und Käthe Hadlich. Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960*. Bad Heilbrunn 2002.
- MINKWITZ, R.: *Die Leipziger Frauenhochschule von 1911 bis 1918 – Ursachen, Entwicklungstendenzen und Probleme*. Diplomarbeit, Sektion Mathematik, Karl-Marx-Universität Leipzig 1986.
- MODEROW, H.-M./HELD, ST. (Hrsg.): *Bildung, Studium und Erwerbstätigkeit von Frauen in Leipzig im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. (Leipziger Hefte, 15) Beucha 2002.
- MÜLLER, M.: *Leben und Wirken namhafter Frauen im Dienste der Pädagogik Fröbels*. Leipzig 1928.
- PRIEM, K.: *Die Thematisierung des Weiblichen in der Pädagogik. Lou Andreas-Salomé und Eduard Spranger in ihren Briefen*. In: KLEINAU, E. (Hrsg.): *Frauen in pädagogischen Berufen*. Bd. 1, Bad Heilbrunn 1996, S. 140–154.
- DIES.: *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler*. Köln 2000.

- PRÜFER, J./SIEBE, J.: Henriette Goldschmidt. Ihr Leben und ihr Schaffen. Leipzig 1922.
- SACHER, W.: Eduard Spranger und Käthe Hadlich. Eine biographische Skizze. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 5 (1999), S. 247–266.
- DERS.: Der junge Spranger als Erziehungs- und Schulpraktiker. In: MEYER-WILLNER, G. (Hrsg.): Eduard Spranger. Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht. Bad Heilbrunn 2001, S. 30–52.
- SCHASER, A.: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. Köln 2000.
- SCHRÖDER, I.: Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform 1890–1914. Frankfurt a.M. 2001.
- SEYDEWITZ, P. v.: Das Königlich Sächsische Volksschulgesetz vom 26. April 1873 nebst Ausführungsverordnung und den damit in Verbindung stehenden Gesetzen und Verordnungen. 5. Aufl., Leipzig 1906.
- SPRANGER, E.: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin 1909.
- DERS.: Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung. Leipzig 1916.
- DERS.: Die Erziehung der Frau zur Erzieherin. Berlin 1919.
- DERS.: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920.
- DERS.: Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert (1953). In: Gesammelte Schriften, Bd. X, Hochschule und Gesellschaft. Hrsg. v. W. SACHS. Heidelberg 1973, S. 342–360.
- ULICH-BEIL, E.: Ich ging meinen Weg. Lebenserinnerungen. Berlin 1961.
- WEBER, M.: Vom Typenwandel der studierenden Frau. In: Die Frau 24 (1917), S. 514–530.
- WEHNER, K.: Leipziger Schulführer. Ratgeber für Eltern über das gesamte öffentliche und private Schulwesen Leipzigs zugleich ein Nachschlagebuch für Lehrer. Leipzig 1916.
- WILBRANDT, L./WILBRANDT, R.: Die deutsche Frau im Beruf. (Handbuch der Frauenbewegung, IV. Teil) Berlin 1902.
- Zweiter Jahresbericht der Hochschule für Frauen zu Leipzig (W.S. 1912/13–S.S. 1913) Leipzig 1913.

Anschriften der Autorinnen:

PD Dr. Edith Glaser  
Universität Dortmund  
Fachbereich Erziehungswissenschaften und Soziologie  
44221 Dortmund  
E-Mail: edith.glaser@web.de

PD Dr. Karin Priem  
Universität Bonn  
Institut für Erziehungswissenschaft  
53012 Bonn  
E-Mail: karin.priem@web.de

## **„Die Hauptsache ist, daß ein deutlicher Protest erfolgt.“ Die ‚Strafversetzung‘ Ernst Kriecks 1931 im Kontext**

### **1 Einleitung**

Im Spätsommer des Jahres 1931 wurde ERNST KRIECK, Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main, von seinem Vorgesetzten, dem preußischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung ADOLF GRIMME, an die Pädagogische Akademie in Dortmund versetzt. Anlaß war eine Rede KRIECKs vor Studenten bei einer Sonnenwendfeier.

Über diese bald als ‚Strafversetzung‘ bezeichnete Versetzung, ihre Vorgeschichte und Folgen wird in der Literatur meist nur ungenau, in der Regel selektiv und zuweilen auch tendenziös im Pro und Contra der Meinungen berichtet, was Mythenbildungen Raum gibt. So schildert GERHARD MÜLLER, dessen Studie über ERNST KRIECK zuweilen arg stilisierende, ja apologetische Blüten treibt, die ‚Strafversetzung‘ in der Vorgeschichte KRIECKs hin zum Nationalsozialismus zwar relativ ausführlich, unter Hinweis auf die beamtenrechtliche Problematik und die Bedeutung für die Entwicklung der Pädagogischen Akademien. Von einer „Denunziation“ zu reden und hervorzuheben, daß die die ‚Strafversetzung‘ auslösende Kleine Anfrage im Preußischen Landtag von einer „sozialdemokratischen und jüdischen“ Abgeordneten vorgebracht wurde (MÜLLER 1978, S. 89), ist aber doch sehr der Perspektive KRIECKs verhaftet. Falsch ist zudem die Aussage, daß „alle deutschen Hochschullehrer für Pädagogik“ die Erklärung für KRIECK unterzeichnet hätten (ebd., S. 484, Anm. 389). Der Hinweis, daß die ganze „Affäre“ von langer Hand vorbereitet gewesen sei (ebd., S. 482, Anm. 365), schürt verschwörungstheoretische Annahmen aus der Sicht KRIECKs und seiner Gezeiten nach 1933, von Belegen ist jedoch keine Spur zu entdecken.

KARL-CHRISTOPH LINGELBACH, dessen Interesse KRIECK als Repräsentant einer nationalsozialistischen Pädagogik gilt, beschreibt in seiner wichtigen Studie über „Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen

Deutschland“ auch kurz dessen „Hinwendung zum Nationalsozialismus“. In diesem Abschnitt heißt es u.a.: „Erst nach der Oberseelbacher ‚Rede am Feuer‘ im Dezember 1931 trat Krieck der NSDAP bei.“ (LINGELBACH 1987, S. 77) In einem kurzen Abriß zu KRIECKs Leben wird ergänzend festgestellt, daß eine „Verfügung des preußischen Kultusministers Becker vom Dezember 1931 ... zunächst Kriecks akademische Karriere (unterbrach). Der Grund seiner Entlassung war eine aufsehenerregende Sonnenwendrede, in der er die Studenten offen zum Sturz der Republik aufgefordert hatte. Im Januar 1932 trat Krieck der NSDAP bei.“ (Ebd., S. 315 f., Anm. 181) Neben der fehlerhaften Datierung der Rede (sie wurde im Sommer 1931 gehalten) muß festgehalten werden, daß C.H. BECKER zu jener Zeit schon nicht mehr Kultusminister war, und daß die Entlassung, von der LINGELBACH spricht, erst 1932 im Zuge eines Disziplinarverfahrens wegen der Mitgliedschaft KRIECKs in der NSDAP angestrebt, aber infolge des „Preußenschlages“ nie ausgesprochen wurde.

BERND WEBER widmet der ‚Strafversetzung‘ KRIECKs seine Aufmerksamkeit v.a. unter dem Aspekt der politischen Konsequenzen, die sich aus der Unterstützung KRIECKs seitens der Hochschulprofessoren ergaben, wobei auch er davon ausgeht, daß alle deutschen Pädagogikprofessoren sich an der Erklärung für KRIECK beteiligt hätten (WEBER 1979, S. 285 ff.). Während WEBER, wie auch LINGELBACH, sich nur auf veröffentlichte Quellen stützt, zieht GERHARD MEYER-WILLNER in seiner kurzen Darstellung auch unveröffentlichtes Quellenmaterial heran, allerdings nur einen Teil des Materials, das auch schon MÜLLER nutzte. Für MEYER-WILLNER steht im Mittelpunkt das Verhalten EDUARD SPRANGERS, der die Erklärung zum „Fall Krieck“ unterstützte; diese Unterstützung deutet MEYER-WILLNER als Konsequenz von SPRANGERS Bemühungen, „Lehre und Forschung von politischen Beeinträchtigungen freizuhalten“, auch wenn SPRANGER dem zu Unterstützenden nicht gerade nahestand.<sup>1</sup>

Obwohl bislang noch nicht an den Quellen wirklich überprüft, wird also die Behauptung, daß alle deutschen Pädagogikprofessoren eine Erklärung in der Sache KRIECK unterschrieben hätten, häufig nachgebetet; immer wieder wird aber auch betont, daß KRIECK in seiner Rede eindeutig für die NSDAP

---

1 MEYER-WILLNER 1986, S. 197. Weitere, mehr oder weniger lückenhafte Kurzdarstellungen des „Falles Krieck“ finden sich u.a. bei LENHART 1977, S. 37 f.; GLÖCKNER 1978, S. 125 ff.; HEIBER 1992, S. 453 ff.; HESSE 1995, S. 454 usw. Manche Texte gleichen sich teilweise bis in die Schreibfehler hinein, so daß man vermuten kann, daß ungeprüft abgeschrieben wurde.



Werbung betrieben habe und folgerichtig beim Nationalsozialismus gelandet sei. Vor dem Hintergrund, daß KRIECKS späteres Wirken ihn zu einem Repräsentanten der nationalsozialistischen Wissenschaftslandschaft und insbesondere der Pädagogik macht, ist eine solche Sichtweise zwar nicht verwunderlich, angesichts der vorliegenden Quellen jedoch problematisch.

In diesem Beitrag werde ich die KRIECKsche Rede und die Reaktionen darauf im Kontext der politischen, rechtlichen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen darstellen und diskutieren. Der „Fall Kriek“ ist nämlich in mehrfacher Hinsicht von Interesse. Im Rahmen einer politischen Geschichtsschreibung ist er einzuordnen in die Versuche der demokratischen preußischen Regierung, über das Beamtenrecht das Vordringen demokratie- und staatsfeindlicher Einstellungen zu verhindern. Institutionengeschichtlich ist der „Fall Kriek“ für die Geschichte der Erziehungswissenschaft von Bedeutung, denn von hier aus kann der Status der akademischen Volksschullehrerausbildung in der Weimarer Republik kritisch betrachtet werden. Diese beiden Aspekte kann ich hier nur andeuten.

Im Hinblick auf die Geschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland ist KRIECK als Repräsentant einer bestimmten pädagogischen Richtung, nämlich als Repräsentant einer nationalsozialistischen Pädagogik, von besonderem Interesse. Die Unterstützung KRIECKS durch deutsche Hochschullehrer der Pädagogik gerät in diesem disziplin-historischen Kontext zu einem Menetekel für die politische Blindheit der traditionellen Eliten gegenüber dem Nationalsozialismus. Mit der Aussage, daß fast alle deutschen Hochschullehrer der Pädagogik KRIECK unterstützt hätten, wird also auch ein eindeutiges Verdikt über diese Gruppe ausgesprochen. Darum ist detailliert zu prüfen, wieviele der deutschen Pädagogikprofessoren überhaupt um Unterstützung der Erklärung zum „Fall Kriek“ angefragt wurden, wer sich dazu äußerte und welche Argumente im einzelnen für Zustimmung bzw. Ablehnung der Erklärung ins Feld geführt wurden. Zum anderen ist theoriegeschichtlich zu klären, ob die Rede bei der Sonnenwendfeier und andere Äußerungen KRIECKS in diesem zeitlichen Umfeld Ausdruck einer bereits vollzogenen Wendung zum Nationalsozialismus waren, oder ob der „Fall Kriek“, der daraus entstand, die Hinwendung zum Nationalsozialismus erst herbeiführte bzw. beförderte. Diese beiden Fragen stehen im Zentrum dieser Abhandlung.

Im folgenden wird nach einem kurzen Überblick über die Biographie KRIECKS (2) der „Fall Kriek“ in seiner Entwicklung ausführlich vorgestellt

(3).<sup>2</sup> In einem weiteren Abschnitt wird der „Fall Kriek“ im Rahmen der Theorieentwicklung KRIECKs von der „autonomen Erziehungswissenschaft“ zur „Nationalsozialistischen Pädagogik“ verortet (4), bevor zum Schluß (5) der Versuch unternommen wird, die angesprochenen Fragen zumindest im Ansatz zu beantworten.

## 2 Zur Biographie Ernst Krieks

Die folgenden Stichwörter zur Biographie KRIECKs dienen lediglich dazu, ein paar Besonderheiten hervorzuheben, die für seine Biographie und theoretische Entwicklung von Bedeutung sind (THOMALE 1970, S. 204 ff.; MÜLLER 1978, S. 5 ff.; HESSE 1995, S. 453 ff.).

- 1882 geboren, ist ERNST KRIECK im Kaiserreich aufgewachsen, allerdings nicht in Preußen, sondern im seit jeher liberalen Baden;
- er war Zeuge des Weltkrieges von 1914 bis 1918, allerdings nicht an der Front;
- aus nicht-akademischem Hause stammend und „nur“ Volksschullehrer, wurde er 1923 Ehrendoktor der traditionsreichen Heidelberger Universität und war in den 1920er Jahren mehrfach Kandidat für pädagogische Lehrstühle an wissenschaftlichen Hochschulen;
- 1924 ließ er sich mit 42 Jahren in den Ruhestand versetzen, um als freier Schriftsteller zu leben (KRIECKs Bibliographie umfaßt mehr als 776 Bücher und Aufsätze [THOMALE 1970; MÜLLER 1978]), übernahm aber 1928 nach Ablehnung von Rufen an eine Universität dann doch eine Professur, allerdings an einer preußischen Pädagogischen Akademie, also in der Volksschullehrerausbildung;
- er trat bereits 1932 in die NSDAP ein und erlebte nach 1933 eine rasche Universitätskarriere mit zeitweiliger Übernahme des Rektorats in Frankfurt und Heidelberg, trat aber 1938 aus Enttäuschung über die weitgehende Wirkungslosigkeit seiner wissenschaftspolitischen Ideen von seinem Rektoramt in Heidelberg zurück und aus der SS aus.

Was in dieser schematischen Übersicht nicht sichtbar wird, ist die an „Querulanten“ (SEELIGMANN/SCHNURR 1995, S. 60) grenzende Auseinander-

---

2 Die Darstellung stützt sich insbesondere auf die Unterlagen BAEUMLERS, die im Bundesarchiv im Bestand der „Dienststelle Rosenberg“ aufbewahrt sind (BA: NS 15, Bd. 289). Soweit nicht anders gekennzeichnet, stammen die zitierten Dokumente aus diesem Bestand.

setzungsfreudigkeit KRIECKS<sup>3</sup>, der sich immer wieder öffentlich mit seinen Zeitgenossen anlegte:

- aus dem Badischen Lehrerverein kommend, hatte er gegen Ende der Weimarer Republik als Lehrerverbandskritiker außer den völkisch-nationalen fast alle deutschen Lehrervereine gegen sich;
- als autodidaktischer Erziehungswissenschaftler kritisierte er heftig die Pädagogen seiner Zeit, die seiner Meinung nach die Erziehungswirklichkeit, von der sie redeten, nicht verstanden, darunter EDUARD SPRANGER (KRIECK 1930; SPRANGER 1930/31) und THEODOR LITT (KRIECK 1927);
- als Nationalsozialist wandte er sich gegen die rassebiologischen Anschauungen des zeitweiligen sächsischen Kultusministers und Nationalsozialisten WILHELM HARTNACKE<sup>4</sup>, und
- er überwarf sich mit dem früheren Weggefährten ALFRED BAEUMLER, der als der andere Hauptvertreter der nationalsozialistischen Pädagogik gilt und ebenso wie LITT und SPRANGER 1931 in den „Fall Kriek“ involviert war.

KRIECKS Biographie war also einerseits in weiten Bereichen eine typische Biographie in der Zeit des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, sie weist aber andererseits insbesondere im Verhältnis zu den Biographien von HERMAN NOHL (\*1879), THEODOR LITT (\*1880) und EDUARD SPRANGER (\*1882), die alle derselben Generation angehörten, einige Besonderheiten auf. Damit soll keinesfalls die Entwicklung KRIECKS anhand der biographischen Besonderheiten erklärt werden. Zu bedenken sind diese Besonderheiten aber allemal, wenn man den „Fall Kriek“ analysiert.

### 3 Der „Fall Kriek“

Anhand der Chronologie der Ereignisse soll nunmehr die Entwicklung des „Falles Kriek“ vorgestellt werden. Die Ereignisse, um die es hier geht, fanden alle innerhalb eines guten Jahres von Frühjahr 1931 bis Spätsommer 1932 statt. Den Auftakt bildete eine nicht gehaltene Rede.

---

3 THOMALE 1970, S. X f.; KRIECK 1943, S. VI: „Klare Gegnerschaften habe ich nie gescheut, so wenig wie eindeutige Zustimmung zu eindeutigem Verhalten.“

4 MÜLLER 1978, S. 129 ff. Kritisch zu den Interpretationen MÜLLERS und GIESECKES (GIESECKE 1993), der MÜLLER in der Interpretation, daß KRIECK kein Rassist gewesen sei, weitgehend folgt, SEELIGMAN/SCHNURR 1995. Sie zeigen, daß die Auseinandersetzung KRIECKS mit HARTNACKE innerhalb des rassistischen Paradigmas stattfand, daß ein geisteswissenschaftlicher Rassismus einem biologischen Rassismus gegenüberstand.

### 3.1 Die Pfingstrede 1931

An Pfingsten 1931 veranstaltete der „Kampfbund für deutsche Kultur“ in Potsdam einen „Jugendtag“. Bei diesem Jugendtag sollte auch ERNST KRIECK, der seit Februar 1931 Mitglied des Kampfbundes war<sup>5</sup>, über „Deutsche Nationalerziehung“ sprechen. Bevor es dazu kommen konnte, wurde KRIECK in das Kultusministerium nach Berlin „einbestellt“, wo ihm der Ministerialdirigent ERICH WENDE im Auftrag des Ministers deutlich machte, daß KRIECK für den Fall, daß er seinen Vortrag halte, mit einem Disziplinarverfahren zu rechnen habe.<sup>6</sup>

Hintergrund dieser Warnung war der Beschluß des preußischen Staatsministeriums vom 25. Juni 1930, demzufolge die beiden Parteien NSDAP und KPD – ich zitiere den Runderlaß vom 3.7.1930 – „als Organisationen anzusehen (sind), deren Ziel der gewaltsame Umsturz der bestehenden Staatsordnung ist. Ein Beamter, der an einer solchen Organisation teilnimmt, sich für sie betätigt oder sie sonst unterstützt, verletzt dadurch die aus seinem Beamtenverhältnis sich ergebende besondere Treuerverpflichtung gegenüber dem Staate und macht sich eines Dienstvergehens schuldig.“ Den preußischen Staatsbeamten war mithin die „Teilnahme an diesen Organisationen, die Betätigung für sie oder ihre sonstige Unterstützung verboten.“ Bei Zuwiderhandeln drohte ein Disziplinarverfahren.<sup>7</sup>

Eben dies wurde KRIECK in dem Gespräch im Ministerium vor Augen gehalten. Der Kampfbund für deutsche Kultur war 1928/29 als Kulturorganisation der NSDAP gegründet worden und wurde von ALFRED ROSENBERG geführt<sup>8</sup>, der seit 1923 Hauptschriftleiter der NSDAP-Zeitung „Völkischer Beobachter“ war und 1930 mit dem „Mythus des 20. Jahrhunderts“ eine Programmschrift des Nationalsozialismus veröffentlicht hatte. Bei dem Jugend-

---

5 KRIECK an BAEUMLER, 15.6.1931.

6 Ebd.; vgl. auch die Aktennotiz KRIECKS vom 5.4.1933 in GLA Karlsruhe, N KriECK, No. 13 (8); in der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung 60 (1931), Nr. 32, S. 630, wurde ebenfalls darüber berichtet.

7 Ministerial-Blatt für die Preußische innere Verwaltung, Ausgabe A, Nummer 28, 9. Juli 1930, S. 599. Der Beschluß ist auch abgedruckt in HUBER 1966, S. 170. Vgl. auch MAURER/WENGST 1977, S. 89 ff. Zum Beamtenrecht auch PÜTTNER 1985, bes. S. 539; LAUBINGER 1977, bes. S. 99 ff.; MORSEY 1977, der darauf hinweist, daß der o.g. Beschluß schon im November 1929 gefaßt worden war (S. 114 ff.).

8 GIERSCHE 1985, S. 170; BOLLMUS 1970. Der Kampfbund wurde 1934 als „kulturtragender Kern der ... nationalsozialistischen Bewegung“ bezeichnet. 1930/31 bekam er verstärkt Zulauf von der bündischen Jugend und aus Lehrerkreisen (GIERSCHE 1985, S. 170).



tag in Potsdam sollten neben KRIECK auch ALFRED ROSENBERG selbst sowie der Vorsitzende der NSDA, ADOLF HITLER, sprechen.

KRIECK beschrieb die Konfrontation mit dem Ministerialdirigenten WENDE später in seiner Aktennotiz. WENDE habe auf seine Darlegung, daß der Kampfbund laut § 1 seiner Satzung parteipolitisch unabhängig sei, „sehr scharf betont, er werde den Nachweis erbringen, daß der Kampfbund gemäß seiner Entstehung und Geschichte eine Deckorganisation der N.S.D.A.P. sei und eine Unterstützung des Kampfbundes demnach unter das Verbot falle“. Daraufhin habe ROSENBERG ihm den Rat gegeben, den geplanten Vortrag nicht zu halten.<sup>9</sup>

Vom Ministerium aus war also unabhängig von dem Inhalt der Rede KRIECKs allein die Absicht der Beteiligung KRIECKs an einer Veranstaltung einer der NSDAP nahestehenden, oder, wie das Ministerium es sah: einer Deckorganisation der NSDAP, ausreichend, KRIECK vor möglichen Folgen zu warnen. Im Hinblick auf die Einschätzung des „Falles KriECK“ stellt sich die Frage, ob diese Warnung auch dann ausgesprochen worden wäre, wenn KRIECK zu diesem Zeitpunkt schon eindeutig als Nationalsozialist beurteilt worden wäre. Dies scheint aber noch nicht der Fall gewesen zu sein.

Der Vortragstext selbst liefert m.E. Indizien für eine zwar nationale, aber im Gesamtspektrum des nationalen Denkens eher eklektische Position KRIECKs. Der nicht gehaltene Vortrag wurde kurze Zeit später unter dem Titel „Deutsche Nationalerziehung. Ein in Preußen verhinderter Vortrag“ in der Zeitschrift „Der Vorstoß“ veröffentlicht (KRIECK 1931a). Diese Zeitschrift wurde von WILHELM STAPEL und ALBRECHT ERICH GÜNTHER herausgegeben, die innerhalb der großen Gruppierung der „Konservativen Revolution“ dem jungkonservativen Milieu angehörten (MOHLER 1989, S. 138 ff., S. 410 ff.). Einer der geistigen Väter der Jungkonservativen war ARTHUR MOELLER VAN DEN BRUCK, zu dessen Umfeld auch KRIECK gehörte und auf den er sich auch wiederholt berief.<sup>10</sup>

In seinem „verhinderten“ Vortrag skizzierte KRIECK eine Nationalerziehung, in der das Volk im Mittelpunkt stand. Die Betonung des Volkes als „Träger der Erziehung“ legt nahe, KRIECK den Völkischen zuzurechnen, wobei allerdings bei KRIECK zu dieser Zeit weder Deutschtümelei noch Antisemitismus zu finden sind. Andererseits könnte die Anknüpfung an MOELLER VAN DEN BRUCK und dessen Reichsgedanken KRIECK als Angehörigen des jungkonservativen Milieus ausweisen, was auch durch die frühe Mitarbeit im

---

9 Aktennotiz KRIECKs vom 5.4.1933 in GLA Karlsruhe, N KriECK, No. 13 (8).

10 Zum „Ring“-Kreis um MOELLER VAN DEN BRUCK vgl. jüngst PETZINNA 2000.

Kreis um MOELLER gestützt würde, dessen Buch mit dem Titel „Das Dritte Reich“ 1923 erschienen war. Die Mischung der Bezugnahmen – auf Nation, Volk, Reich – könnte aber auch die Deutung zulassen, daß KRIECK keiner dieser konservativen Gruppierungen, aber eben auch nicht der nationalsozialistischen Richtung exklusiv zuzurechnen war. Angesichts der Tatsache, daß KRIECK schon 1917, also vor MOELLERS Buch, in ähnlichen Wendungen argumentiert hatte, ist darüber hinaus zu fragen, inwieweit sein Denken in einer Kontinuität stand, bzw. ob und wie der veränderte Kontext das KRIECKsche Denken in ein anderes Licht stellte. Ich werde darauf zurückkommen.

### 3.2 Die Sonnenwendfeierrede am 20./21. Juni 1931

Vier Wochen nach der Intervention des Ministeriums fand im Taunus eine Sonnenwendfeier von Studierenden der Frankfurter Pädagogischen Akademie statt, auf der ERNST KRIECK jene „Rede am Feuer“ hielt, die zum Auslöser für seine Versetzung werden sollte.<sup>11</sup>

In seiner Rede beschwor KRIECK im Blick auf Feuer und Mittsommernacht „uralte Symbole“ und „Bräuche ... des aufsteigenden Lebens“, um die sich zu allen Zeiten die Jugend geschart habe, um das neue Leben zu begrüßen und zu verkörpern. Die Lebensform dieser Jugend sei traditionell die der Bünde, Kameradschaften und Bruderschaften gewesen, in denen sich die Erziehung vollendet habe. Die Zusammengehörigkeit von „Bund und Brauch“ sei jedoch im „Zeitalter des reinen Verstandestums, des Zweckdenkens und des Jagens nach dem größten wirtschaftlichen Vorteil“ gebrochen, die „Bünde der Jugend gesprengt“, die „Bräuche vergessen“ und die „Symbole um ihren lebendigen Sinn gebracht“ worden.

Seit der Jahrhundertwende aber sei es zu einem Neuaufleben der bündischen Jugend gekommen, die im Gegensatz zu den Vorwürfen des Romantismus die Zukunft im Blick gehabt habe. Diese bündische Jugend habe die alten Symbole wiederbelebt und sich damit wieder in die „Kette der Geschlechter“ gestellt. „Wie mit jedem Frühling das Wachstum wieder geboren wird, so mit jedem neuen Geschlecht das Volk in seiner Geschichte.“

---

11 KRIECK 1931b. Die „Rede am Feuer“ wurde mehrfach veröffentlicht, u.a. in der „Konservative(n) Wochenschrift“ „Der Ring“, deren Herausgeber HEINRICH VON GLEICHEN ebenfalls den Jungkonservativen zuzurechnen war (MOHLER 1989, S. 404 f. u.ö.). Ich beziehe mich im weiteren auf die Veröffentlichung in dieser Zeitschrift. Weitere Veröffentlichungsorte der Rede waren u.a. die Zeitschrift „Bündische Welt“, Heft 7/8 von 1931 sowie der Anhang zur zweiten und dritten Auflage von KRIECKs Büchlein „Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung“ (KRIECK 1933a, S. 44 ff.).

Die junge Generation, die KRIECK damit ansprach, habe nicht nur im Stillen ihre Feste gefeiert, sondern sei eine heroische Jugend gewesen, die sich im Weltkrieg und in den „Abwehrkämpfen“ der Nachkriegszeit in Oberschlesien und im Baltikum für Deutschland geopfert habe. Diesen beiden „Schichten“ der Jugend stellte KRIECK nunmehr die dritte Schicht gegenüber: seine „jungen Freunde“ am Feuer! Diese dritte „Schicht“ war die bündische Jugend, die am „Denkmal Albert Leo Schlageters ... jüngst gelobt (habe), das Erbe zu wahren, das heilige Feuer zu hüten. Ihrer aller“, so KRIECK weiter, „gedenken wir im Scheine des Feuers als der Vorboten eines neuen Deutschland in Ehrfurcht.“

Diesem ersten Gedenkaufruf folgten drei weitere. Der erste galt dem Reichsfreiherrn VOM STEIN als „eines Sohnes dieser rheinischen Erde“, der dem preußischen Staat „die Erziehungsidee und die Nationalidee als Grundsteine eingebaut“ und damit dem „neuen Reich den Boden bereitet“ habe. Gedacht werden sollte danach des „Weltenwanderer(s)“ HANS GRIMM, des deutschen Dichters, der „deutsches Schicksal, deutsche Not, deutschen Drang in die Ferne“ herausgestellt habe. Zum dritten sollte „aller unserer Hoffnungen und Sehnsüchte auf den Tag des Deutschen in der Geschichte“ gedacht werden. Und unmittelbar anschließend kam zum ersten Mal das entscheidende Stichwort der Rede: „Ein Fanal flammt in dieser Nacht: das Dritte Reich.“

Im folgenden erläuterte KRIECK den Begriff „Drittes Reich“. Ausgehend von dem Mönch JOACHIM VON FLORIS (FIORE) zur Zeit des Stauferkaisers FRIEDRICH des II., bei dem „das Wort vom Dritten Reich(,) eine religiöse und eine politische Sehnsucht nach einem höheren Gemeinschaftsdasein“ artikuliert habe, über GOTTHOLD EPHRAIM LESSING, dessen Losung in der „Erziehung des Menschengeschlechts“ jedoch noch „Menschheit“ und nicht „Volk“ geheißsen habe, bis hin zu ARTHUR MOELLER VAN DEN BRUCK, dem dritten Verkünder des Dritten Reiches, für den dieses Reich „zutiefst eine religiöse Hoffnung (gewesen sei), aber mit starker Wendung nach Wirklichkeit und Geschichte, nach Volk und Staat: die Sehnsucht nach Erlösung aus Volksnot und Jugendnot aus dem Born unserer Volkskraft heraus“.

Die Rede mündete in ein Gelöbnis und einen „Feiergruß“:

„In dieser Mittsomernacht, im Scheine dieses Feuers, im Lichte der ewigen Sterne über uns geloben wir:

Treue dem deutschen Volk,

Bruderschaft im jungen Geschlecht,

Hingebung dem Tag des Deutschen.

So denn unser Feiergruß in dieser mitternächtlichen Stunde:

Heil der deutschen Jugend

Heil dem deutschen Volk

Heil dem Dritten Reich!“

### 3.3 Die Kleine Anfrage

Diese Rede und besonders ihr Schluß waren Anlaß für die im folgenden wiedergegebene Kleine Anfrage der sozialdemokratischen Abgeordneten BERTA JOURDAN<sup>12</sup> im preußischen Landtag an das Staatsministerium:

„An der Frankfurter Akademie amtiert Herr Prof. Dr. Ernst Kriek als Lehrer der Pädagogik. Dieser Herr sieht es offenbar als seine Hauptaufgabe an, auf die Studenten der genannten Akademie im Sinne des Nationalsozialismus einzuwirken. So hat er auf der Sonnenwendfeier, die in der Nacht vom 20. zum 21. Juni stattfand, mithin auf einer halboffiziellen Veranstaltung, die Festrede gehalten und diese Gelegenheit dazu benutzt, Propaganda für das dritte Reich zu entfalten. Er hat bei dieser Gelegenheit ausgeführt, alles Heil in Deutschland sei von dem Kommen des dritten Reiches zu erwarten, und seine Rede geschlossen mit den Worten: Heil dem dritten Reich. – Ich frage das Staatsministerium: Was gedenkt es zu tun gegen einen Beamten, der seine Lehrtätigkeit dazu benutzt, die deutsche Republik zu untergraben und aus jungen Lehrern Vorkämpfer für das dritte Reich zu machen?“<sup>13</sup>

### 3.4 Die Reaktion Krieks

Auf diese Kleine Anfrage reagierte am 18. Juli 1931 zunächst ERNST KRIECK selbst mit einer öffentlichen Erklärung, die in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften gedruckt wurde (KRIECK 1931c). Er erklärte, daß er keiner Partei angehöre und für keine Partei Propaganda betreibe und daß die Sonnenwendfeier eine private Veranstaltung von Studenten gewesen sei. Seine Rede habe keinerlei politischen Inhalt gehabt, sondern sei an Symbolen der „geschichtlich-völkischen Erneuerung“ orientiert gewesen. Darunter fiel auch das „durchaus der religiös-geschichtsphilosophischen Sphäre angehörige ... Symbolwort vom ‚dritten Reich‘“.

---

12 B. JOURDAN (1892–1981) war jüdischer Herkunft. Seit 1917 war sie als Volks- bzw. Sonderschullehrerin in Frankfurt a.M. tätig. Im gleichen Jahr wurde sie auch Mitglied der SPD, für die sie von 1924 bis 1928 Stadtverordnete in Frankfurt und von 1928 bis 1933 Abgeordnete im preußischen Landtag war. 1933 wurde sie mit gekürzten Ruhestandsbezügen aus dem Schuldienst entlassen. In der Folge unterrichtete sie bis Ende 1938 an einer jüdischen Privatschule in Frankfurt. Nach dem Tod der Mutter emigrierte sie im Januar 1939 nach Rhodesien (das heutige Simbabwe), wo sie von 1942 bis 1963 als Sonderschulpädagogin wirkte. 1969 kehrte sie nach Frankfurt zurück (Handbuch für den Preußischen Landtag 1928, S. 541; BREHMER/EHRICH 1993, S. 124 f.; Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1980, S. 337; SCHUMACHER 1995, S. 75).

13 Die Anfrage findet man u.a. in dem Artikel „Eine ‚Kleine Anfrage‘ wird beantwortet“, in der Zeitschrift Bündische Welt 4 (1931), H. 7/8, S. 74.



Außerdem betonte KRIECK in seiner Erklärung, er habe das Eindringen von Parteipolitik in die Schule immer bekämpft und darauf auch in seiner Tätigkeit als Akademiestudienrat geachtet. „Niemand und nirgends“ habe er seine „Lehrfähigkeit dazu benutzt, die deutsche Republik zu untergraben“.

Zum Schluß drehte KRIECK den Spieß um und bezeichnete die Kleine Anfrage als „Beamtenbeleidigung“, „üble Nachrede“, „falsche Anschuldigung“, „öffentliche Verleumdung“ und „Ehrabschneidung“, gegen die zu wehren „das Recht dem Staatsbürger keinen Schutz biete“. Er forderte Frau JOURDAN auf, ihn zu verklagen, damit er sich entsprechend gegen die „Bespitzelung und Denunziation“ zur Wehr setzen könne, und beendete die Erklärung mit dem Satz: „Ein Ausweichen müßte als ehrlos gelten.“ Frau JOURDAN lehnte dieses Ansinnen einer Klage ab.

Mit der Kleinen Anfrage war nun aber das Kultusministerium zum Handeln gezwungen. Auf der Grundlage des o.g. Beschlusses, demzufolge die Unterstützung der NSDAP für preußische Beamte verboten war, mußte es sich der Sache annehmen.

### 3.5 Die Versetzung nach Dortmund

Mit Datum vom 7. August 1931 erhielt KRIECK ein Schreiben des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, ADOLF GRIMME (Abschrift in BA: NS 15/289), in dem dieser zwar der Erklärung KRIECKs, daß er nicht die Absicht gehabt habe, Parteipropaganda zu betreiben, folgte. GRIMME warf KRIECK aber vor, daß der „wiederholte Gebrauch eines im politischen Tageskampf unmißverständlich gegen die bestehende Staatsform verwendeten Worts ... allen Mißdeutungen ausgesetzt (sei), die sich aus seinem in den politischen Auseinandersetzungen ihm eindeutig beigelegten Sinn ergeben müssen“. KRIECK hätte sich dessen bewußt sein müssen, auch wenn der Kreis der Zuhörer mit seinen Gedankengängen „vertraut scheinen konnte“. Die von KRIECK verwendete Symbolik sei „notorisch die Symbolik einer den Staat in seiner jetzigen Form bekämpfenden Partei“, wodurch er zwangsläufig als Vertreter der Ideen dieser Partei habe erscheinen müssen. Daß KRIECK dies nicht berücksichtigt habe, sei um so unerklärlicher, als er kurz zuvor, an Pfingsten, auf dieses Problem aufmerksam gemacht worden sei und die „Gelegenheit“ gehabt habe, „Möglichkeiten und Grenzen (seiner) rednerischen Tätigkeit an der Rücksichtnahme auf die Pflichten (seiner) Amtsstellung nochmals zu prüfen“.

KRIECK, so GRIMME weiter, schätze die Wirkung seines Auftretens nicht richtig ein, auch im Hinblick auf den Wunsch, gegen die Abgeordnete ein

strafrechtliches Verfahren anzustreben. Er habe durch sein Auftreten für Unruhe in der Öffentlichkeit gesorgt und sein Wirken an der Pädagogischen Akademie Frankfurt a.M. beeinträchtigt und werde darum „vom 1. Oktober d.J. ab an die Päd. Ak. in Dortmund“ versetzt.

### 3.6 Die Erklärung der Hochschullehrer der Pädagogik

In engem Kontakt mit ERNST KRIECK stehend und von diesem mit Material versorgt, ergriff nunmehr ALFRED BAEUMLER die Initiative. BAEUMLER war zu dieser Zeit schon eng mit dem Nationalsozialismus liiert, allerdings noch nicht öffentlich für die NSDAP eingetreten (HORN 1996, S. 311 ff.). Die Verbindung zwischen KRIECK und BAEUMLER war zunächst über fachliche Arbeiten zustande gekommen – KRIECK hatte für das 1930 von BAEUMLER mitherausgegebene „Handbuch der Lehrerbildung“ einen Artikel über „Geschichte der Bildung“ verfaßt. Die Verbindung wurde aber möglicherweise vertieft durch den gemeinsamen Bekannten ALFRED ROSENBERG, zu dem auch BAEUMLER seit Beginn der 1930er Jahre Kontakt hatte.

Gelegentlich eines Besuches von THEODOR LITT in Dresden bei BAEUMLER Anfang September 1931 hatten beide den „Fall Kriek“ besprochen und eine Erklärung dazu erarbeitet, die allen Ordinarien der Pädagogik zugehen sollte. BAEUMLER, der die „praktische Durchführung“ übernommen hatte, wandte sich daraufhin am 5. September an EDUARD SPRANGER, mit der Bitte, die „Erklärung zu billigen“ und ihn zu „ermächtigen“, SPRANGER „als den ersten der Unterzeichner den Herren Kollegen nennen zu dürfen“. Zugleich teilte er mit, welche Kollegen angeschrieben werden sollten (BA: NL 182, Bd. 141).

Die Erklärung in der Fassung LITT/BAEUMLER (kurs. Hervorh. i.O.):

„Die unterzeichneten Hochschulprofessoren der Pädagogik geben zu der Strafversetzung von Professor Ernst Kriek folgende Erklärung ab:

Prof. Kriek ist nach Dortmund strafversetzt worden, nicht weil er in einer Ansprache vor Studenten für die N.S.D.A.P. geworben hätte, sondern lediglich deshalb, weil die Nennung des Jahrhunderte alten Begriffs „Drittes Reich“ als eine Werbung für die genannte Partei *mißverstanden werden konnte*. In der Tat war ein Mißverständnis dieser Art bei verständnisvollen Hörern schon deshalb nicht zu erwarten, weil durch die ausdrückliche Bezugnahme auf Joachim von Floris, Lessing und Moeller van den Bruck der erwähnte Begriff in einen großen ideengeschichtlichen Zusammenhang eingestellt war. Der Minister selbst hat die Gutgläubigkeit von Herrn Kriek nicht angezweifelt. Daß trotzdem die Strafversetzung verfügt worden ist, veranlaßt uns zum Protest gegen das hier angewandte Verfahren. Die Beziehungen zwischen Pädagogik und Politik sind so eng, daß die Lehrfreiheit für die Vertreter der Pädagogik aufgehoben wäre, wenn sogar *mögliche* Mißverständnisse ihrer Worte Anlaß zu disziplinarischer Verfolgung geben könnten.“

Die Erklärung in der Fassung LITT/BAEUMLER bezeichnete die Versetzung als „Strafversetzung“, die durch den Wortlaut der Rede nicht gerechtfertigt sei. Sie sei erfolgt, nicht weil KRIECK für die NSDAP geworben habe, sondern weil die Nutzung des Begriffes „Drittes Reich“ als eine solche Werbung „mißverstanden werden konnte“. Dies sei jedoch von „verständnisvollen Hörern“ nicht zu erwarten gewesen, und der Minister habe selbst keinerlei Absicht bei KRIECK festgestellt. Die Erklärung kritisierte, daß aufgrund der engen Beziehungen zwischen „Pädagogik und Politik“ die „Lehrfreiheit für die Vertreter der Pädagogik aufgehoben wäre, wenn sogar mögliche Mißverständnisse ihrer Worte Anlaß zu disziplinarischer Verfolgung geben könnten“.

SPRANGER dankte BAEUMLER am 6. September für die Initiative im „Fall Kriek“ und bescheinigte, daß der „Wortlaut der Rede (Krieks) ... nicht den Schatten einer Verfehlung gegen Amt und Pflichten“ ergebe. „Gern“ unterzeichne er, habe sich allerdings erlaubt, „einige kleine Änderungen vorzunehmen“.

Die Erklärung in der Fassung SPRANGER (kurs. Hervorh. i.O.; Veränderungen SPRANGERS unterstrichen):

„Die unterzeichneten Hochschulprofessoren der Pädagogik geben zu der Strafversetzung von Professor Ernst Kriek folgende Erklärung ab:

Prof. Kriek ist strafweise nach Dortmund versetzt worden, nicht weil er in einer Ansprache vor Studenten für die N.S.D.A.P. geworben hätte, sondern lediglich deshalb, weil die Nennung des jahrhundertealten Begriffes „Drittes Reich“ als eine Werbung für die genannte Partei mißverstanden werden konnte. In Wahrheit ist ein Mißverständnis dieser Art bei urteilsfähigen Hörern schon deshalb nicht zu befürchten gewesen, weil durch die ausdrückliche Bezugnahme auf Joachim von Floris, Lessing und Moeller van den Bruck der erwähnte Begriff in einen großen ideengeschichtlichen Zusammenhang eingestellt war. Der Herr Minister selbst hat die Gutgläubigkeit von Herrn Kriek nicht angezweifelt. Daß trotzdem die Strafversetzung verfügt worden ist, veranlaßt uns zum Protest gegen das hier angewandte Verfahren. Es bedeutet ein unerträgliches Maß von Bevormundung, zu schweigen von den Rechten, die aus der Verantwortlichkeit des Volkserziehers folgen, wenn sogar mögliche Mißverständnisse einer Festrede Anlaß zu disziplinarischer Verfolgung geben können.“

Die Änderungen SPRANGERS bewirkten einerseits eine Abschwächung der Aussage, andererseits aber eine Zuspitzung. Aus „verständnisvollen Hörern“ wurden „urteilsfähige Hörer“, womit alle, die dem „Mißverständnis“ der NSDAP-Werbung durch KRIECK folgten, als nicht urteilsfähig bezeichnet wurden. Die enge Verbindung von Politik und Pädagogik und den Rekurs auf die Lehrfreiheit nahm SPRANGER aus der Erklärung heraus und ersetzte sie durch eine ungleich schärfere Aussage, wenn er in der Maßnahme des Ministers „ein unerträgliches Maß an Bevormundung“ sah.

SPRANGER begründete diese Änderungen u.a. damit, daß die „Grenzen der Lehrfreiheit“ an den Pädagogischen Akademien „juristisch noch strittig“ seien und daß KRIECK sich selbst einmal gegen die Lehrfreiheit ausgesprochen habe. Außerdem wollte er für seine „Person nicht darauf festgelegt werden, daß (er) den politischen Charakter der Pädagogik betont habe“. Diese Äußerung erstaunt zwar, da SPRANGER knapp zwei Jahre später nach der Berufung BAEUMLERS auf den neu geschaffenen Lehrstuhl für Politische Pädagogik an der Berliner Universität betonen sollte, daß er doch immer schon ein politischer Pädagoge gewesen und eine neue Professur für politische Pädagogik von daher nicht nötig sei, aber das ist eine andere Geschichte (HENNING/LESCHINSKY 1991; HORN 2002).

Deutlich werden jedenfalls die Unterschiede in der pädagogisch-politischen Bewertung des „Falles KriECK“. Während LITT/BAEUMLER die Nähe von Pädagogik und Politik gerade auch im Lehramt an Hochschulen und die bedrohte Lehrfreiheit betonten, setzte SPRANGER auf die Autonomie des verantwortlichen „Volkserziehers“. Damit hat er das Problem, ob es an den Pädagogischen Akademien überhaupt eine Freiheit der Wissenschaft und Lehre wie an den wissenschaftlichen Hochschulen gab (dazu zeitgenössisch WENDE 1931 u. WENIGER 1931; weiterhin WEBER 1984, S. 120 ff.; MEYER-WILLNER 1986, S. 307 f.), umgangen und zugleich die Schieflage des Arguments behoben, denn schließlich waren KRIECKs Äußerungen gar nicht im Rahmen seiner Lehrtätigkeit an der Akademie gefallen.

Nachdem LITT und BAEUMLER sich mit den Änderungen SPRANGERS einverstanden erklärt hatten – letzterer *cum grano salis*, was den Wegfall der engen Verbindung von Politik und Pädagogik anging, ersterer mit dem Hinweis, die „Hauptsache“ sei, „daß ein deutlicher Protest erfolgt“ –, wurde die Erklärung am 11.9.1931 zusammen mit dem Text der KRIECKschen Rede sowie einer Abschrift des Berichts des amtlichen preußischen Pressedienstes über die Versetzung KRIECKs an ausgewählte Kollegen verschickt.

BAEUMLER hatte in seinem Brief an SPRANGER verschiedene Professoren genannt, darunter ALOYS FISCHER (München), HERMAN NOHL (Göttingen), WILHELM FLITNER und GUSTAF DEUCHLER (beide Hamburg), RICHARD SEYFERT und PAUL LUCHTENBERG (Dresden), WILLY MOOG (Braunschweig), OSWALD KROH (Tübingen), F.E. OTTO SCHULTZE (Königsberg), PAUL MENZER (Halle), HERMANN LESER (Erlangen), ERNST HOFFMANN (Heidelberg), JOHANNES RICHTER (Leipzig) und JONAS COHN (Freiburg). SPRANGER brachte mit GEORG KERSCHENSTEINER (München), AUGUST MESSER (Gießen), WILLY KABITZ (Münster) und FRIEDRICH SCHNEIDER (Köln) weitere Kollegen ins Spiel und mahnte, die Liste der anzuschreiben-



den Kollegen „unter Gesichtspunkten, die auch gegenüber nachträglichem Einspruch aus einem Prinzip gerechtfertigt werden kann“, zu prüfen, da es sonst „unweigerlich Mißhelligkeiten“ geben würde. LITT fügte der Liste ebenfalls noch Namen von Kollegen an, die berücksichtigt werden sollten: PETER PETERSEN und OTTO SCHEIBNER (beide Jena), FERDINAND JAKOB SCHMIDT (Berlin), SIEGFRIED BEHN (Bonn) sowie ERNST BOEHM, WALTER HOFFMANN, HERMANN SCHNEIDER und HANS VOLKELT (alle Leipzig).

Resümiert man die im Vorfeld genannten Namen, dann kommt man auf insgesamt 30 Personen, die als Fachvertreter der Pädagogik an den Universitäten angefragt werden sollten. Davon waren 20 Ordinarien. Von den restlichen neun waren drei außerordentliche Professoren, davon einer bereits seit längerem emeritiert, fünf Honorarprofessoren, davon einer, der schon seit einiger Zeit nicht mehr lehrte, und ein Privatdozent, der, wie LITT an BAEUMLER schrieb, eigentlich gar „nicht in unseren Kreis“ gehörte und daraufhin von BAEUMLER wieder gestrichen wurde. Auch ein paar andere der genannten Kollegen wurden nicht angeschrieben, dafür wieder neue auf die Liste gesetzt, wie sich aus einer handschriftlichen Adressenliste BAEUMLERS ergibt. Insgesamt wurden die folgenden 29 Hochschullehrer angefragt:

Tab. 1: Die um Unterstützung der Erklärung zum „Fall Kriek“ angefragten Hochschullehrer und ihre Reaktionen

Name	Status	Hochschule	Reaktion
Alfred Baeumler	Ordentlicher Professor	Dresden	Zustimmung
Jonas Cohn	Ordentlicher Professor	Freiburg	Zustimmung
Gustaf Deuchler	Ordentlicher Professor	Hamburg	Ablehnung
Aloys Fischer	Ordentlicher Professor	München	keine Reaktion
Wilhelm Flitner	Ordentlicher Professor	Hamburg	Zustimmung
Hans Henning	Ordentlicher Professor	Danzig	keine Reaktion
Ernst Hoffmann	Ordentlicher Professor	Heidelberg	Zustimmung
Erich R. Jaensch	Ordentlicher Professor	Marburg	Zustimmung
Willy Kabitz	Ordentlicher Professor	Münster	keine Reaktion
Gustav Kafka	Ordentlicher Professor	Dresden	Zustimmung
Georg Kerschensteiner	Honorarprofessor	München	Zustimmung
Oswald Kroh	Ordentlicher Professor	Tübingen	Zustimmung
Hermann Leser	Ordentlicher Professor	Erlangen	keine Reaktion
Theodor Litt	Ordentlicher Professor	Leipzig	Zustimmung
Paul Luchtenberg	Ordentlicher Professor	Darmstadt	Zustimmung
Paul Menzer	Ordentlicher Professor	Halle-Wittenberg	Ablehnung
August Messer	Ordentlicher Professor	Gießen	keine Reaktion
Willy Moog	Ordentlicher Professor	Braunschweig	keine Reaktion
Herman Nohl	Ordentlicher Professor	Göttingen	Ablehnung
Rudolf Peter	Außerord. Professor	Hamburg	keine Reaktion
Peter Petersen	Ordentlicher Professor	Jena	Zustimmung

Johannes Richter	Honorarprofessor	Leipzig	Zustimmung
Otto Scheibner	Honorarprofessor	Jena	keine Reaktion
F. E. Otto Schultze	Ordentlicher Professor	Königsberg	Ablehnung
Richard Seyfert	Ordentlicher Professor	Dresden	Zustimmung
Eduard Spranger	Ordentlicher Professor	Berlin	Zustimmung
Julius Stenzel	Ordentlicher Professor	Kiel	Ablehnung
Robert Ulich	Honorarprofessor	Dresden	Ablehnung
Hans Volkelt	Außerord. Professor	Leipzig	Zustimmung

Stellt man dieser Zahl die tatsächliche Anzahl der Pädagogikprofessoren des Jahres 1931 gegenüber, ergibt sich eine deutliche Diskrepanz (zur Gesamtzahl der Pädagogikprofessoren HORN 2001). Im Jahr 1931 gab es an den deutschen wissenschaftlichen Hochschulen insgesamt 37 ordentliche, 24 außerordentliche sowie 19 Honorarprofessoren für Pädagogik. Darüber hinaus waren 15 Privatdozenten zu finden, die später eine pädagogische Professur erhielten. Summa summarum gab es also 95 Fachvertreter der Pädagogik an den deutschen wissenschaftlichen Hochschulen im Jahr 1932. Nicht einmal ein Drittel davon war angefragt worden.

Betrachtet man schließlich die Anzahl der Unterzeichner der Erklärung, wird die Diskrepanz noch deutlicher. Ganze 15 Hochschullehrer haben die Erklärung unterzeichnet, darunter mit E.R. JAENSCH ein Psychologe, so daß man lediglich 14 Professoren der Pädagogik als Unterzeichner findet, mithin gerade einmal 15 % aller ordentlichen, außerordentlichen und Honorarprofessoren der Pädagogik.

Es ist also festzustellen, daß keinesfalls „alle“ deutschen Pädagogikprofessoren die Erklärung unterstützt haben. Viel eher muß man festhalten, daß die Mehrheit diese Erklärung nicht unterstützt hat, wobei zu vermuten ist, daß die meisten Kollegen über die Aktion gar nicht erst informiert worden waren. Dies läßt sich insbesondere für die wenigen „Linken“ unter den Pädagogik-Hochschullehrern feststellen, z.B. für ERNST VON ASTER, CURT BONDY, PAUL HONIGSHEIM, ANNA SIEMSEN oder CARL MENNICKE; aber auch die katholischen Pädagogen wie SIEGFRIED BEHN oder GEORG RAEDERSCHIEDT wurden nicht einbezogen, obwohl LITT den Vorschlag gemacht hatte, auch „einen Katholiken zu gewinnen“.<sup>14</sup>

Davon abgesehen, hat sich auch nur knapp die Hälfte der um Unterstützung gebeten Professoren zustimmend zu der Erklärung geäußert, die andere Hälfte hat nicht bzw. explizit ablehnend reagiert. Dabei kann man Zustimmung und Ablehnung keineswegs unmittelbar an der politischen Einstellung ablesen.

14 „Sollten wir nicht auch versuchen, einen Katholiken zu gewinnen?“ (LITT an BAEUMLER, 30.9.1931)

Als erster teilte NOHL mit, daß er, obwohl er das Vorgehen des Ministeriums für falsch halte, der Erklärung nicht zustimmen könne, da er die Rede für „durchaus eindeutig“ im Sinne der parteipolitischen Werbung ansehe. Interessant an NOHLs Argument ist dann aber, daß er die Anspielung KRIECKs auf den „aktuellen Begriff“ für dessen gutes Recht hielt. Seine Verteidigung gegenüber dem Ministerium hätte daher gelautet, „daß mir eine solche Sprache erlaubt sein muß, oder ich bin kein Hochschullehrer“. „Für diese Freiheit des Hochschullehrers“ wäre er „gern ein(ge)treten, für eine so verklausulierte Erklärung ... aber nicht“.<sup>15</sup> Dieser Argumentation schloß sich der Dresdener Honorarprofessor ULICH an.<sup>16</sup>

Ablehnend äußerte sich auch der Hamburger Ordinarius DEUCHLER, der später wie KRIECK und BAEUMLER als Protagonist der nationalsozialistischen Umgestaltung der Wissenschaft hervortreten sollte. Er berief sich auf die andere Stellung der Pädagogischen Akademien, denen nicht die Rechte der Universitäten zukämen, was auch KRIECK gewußt haben müsse. Allerdings hätte eine Verwarnung nach DEUCHLER genügt.<sup>17</sup>

Auch MENZER (Halle) und SCHULTZE (Königsberg) unterstützten die Erklärung nicht. Ersterer war zwar der Ansicht, daß KRIECK „Unrecht“ geschehe, konnte sich aber nicht an der Erklärung beteiligen, weil KRIECK ihn Jahre zuvor „in unglaublicher Weise angegriffen“ hatte.<sup>18</sup> SCHULTZE wiederum empfand zwar einen „positiv(en) und stark(en)“ Eindruck beim Lesen der KRIECKschen Ansprache und verstand die „Sympathie für ihn vollständig“. Er konnte aber nicht zustimmen, „daß man die Schlußworte seiner Ansprache anders als eine starke Stützung nationalsozialistischen Fühlens betrachten muß“. Angesichts der Umstände und der Tatsache, daß ein großer Teil der Studenten Anhänger des Nationalsozialismus sei, müsse der Schluß der KRIECKschen Rede als „Aeußerung einer mehr oder minder starken parteiichen Einstellung“ aufgefaßt werden. Von daher lehnte er eine Unterstützung der Erklärung ab.<sup>19</sup> Der Kieler Ordinarius STENZEL schließlich teilte lapidar mit, daß er nicht Professor der Pädagogik sei und „infolgedessen schon aus diesem Grunde von einer Teilnahme an (dem) Protest absehen“ müsse.<sup>20</sup>

---

15 NOHL an BAEUMLER, 14.9.1931.

16 ULICH an BAEUMLER, 9.11.1931.

17 DEUCHLER an BAEUMLER, 13.10.1931.

18 MENZER an BAEUMLER, 17.9.1931. Zum Angriff KRIECKs auf MENZER vgl. KRIECK 1926.

19 SCHULTZE an BAEUMLER, 28.9.1931.

20 STENZEL an BAEUMLER, 21.9.1931.

Die positiven Stellungnahmen beleuchten die Problematik der Beurteilung des „Falles Kriek“ noch einmal aus der anderen Perspektive. Der republikanisch gesinnte COHN (Freiburg) „mißbilligte“ ausdrücklich „den Inhalt der Krieckschen Rede“. Er sah in ihr wie in den Schriften KRIECKs eine „verstiegene und sachlich ... unwahre Romantik ...“, ungefähr das Gegenteil von dem, was uns not tut“. Da er aber für freie Meinungsäußerung sei, KRIECK die durch „Recht und Anstand gesetzten Grenzen ... nirgends überschritten“ habe und er ihn „als geistig bewegten, überzeugungstreuen und hochbegabten Mann“ schätze, sandte er die Erklärung unterzeichnet an BAEUMLER zurück.<sup>21</sup>

KERSCHENSTEINER wiederum war nach Lektüre der Rede davon überzeugt, daß „sie mit dem Nationalsozialismus nicht das geringste zu tun hat“. Er habe dennoch, schrieb er an SPRANGER, wegen KRIECKs „selbstherrliche(n) Charakter(s)“ und wegen der ihn noch immer empörenden KRIECKschen „Flegelei“ gegen SPRANGER mit der Unterschrift gezögert, letztlich aber doch unterschrieben, weil auch SPRANGER sich an der Erklärung beteiligt habe.<sup>22</sup>

PETERSEN äußerte sich in einem Brief an den Minister GRIMME über den „Fall Kriek“. KRIECK sei „bestimmt kein politischer Mensch, sondern ein „Idealist ...“, ein „unpraktische(r), aber doch wertgebende(r), begeistern-de(r)“ und „zum Guten begeisterte(r)“ Kollege, den man gewähren lassen solle, da er nur versuche, mit der Jugend in deren Sprache zu sprechen.“<sup>23</sup>

WILHELM FLITNER bekundete seine Unterstützung im „Fall Kriek“ in einer kurzen Nachricht („Ich unterschreibe den Protest sehr gern ...“) und fragte an, ob er die Erklärung in der Zeitschrift „Die Erziehung“ abdrucken dürfe.<sup>24</sup>

Nur ein kleiner Bruchteil der Pädagogikprofessoren Deutschlands hat die Erklärung also unterschrieben.<sup>25</sup> Sowohl bei den Unterzeichnern als auch bei den Ablehnenden ist i.d.R. eine durchaus ambivalente Haltung gegenüber KRIECK zu bemerken. In wissenschaftlicher und politischer Hinsicht und auch persönlich bestanden große Unterschiede zwischen LITT und SPRANGER, KERSCHENSTEINER und FLITNER, COHN und LUCHTENBERG einerseits, und KRIECK andererseits. Nicht wenige hatten heftige Angriffe von KRIECK erleben

---

21 COHN an BAEUMLER, 14.9.1931.

22 KERSCHENSTEINER an SPRANGER, 16.9.1931, in ENGLERT 1966, S. 316 f. (hier mit Datum vom 16.8.1931, was aber aufgrund der Chronologie der Ereignisse nicht sein kann).

23 PETERSEN an GRIMME, 21.11.1931, in RETTER 1996, S. 322 f.

24 FLITNER an BAEUMLER, 24.9.1931.

25 JAENSCH, der „gern und mit größter Bereitwilligkeit“ unterzeichnete (JAENSCH an BAEUMLER, 14.9.1931), war von Hause aus Psychologe und wird daher hier nur am Rande erwähnt.



müssen, plädierten aber dennoch für die Freiheit des akademischen Dozenten. Lediglich NOHL, DEUCHLER und SCHULTZE verwiesen darauf, daß die Pädagogischen Akademien Preußens nicht den Universitäten gleichgestellt waren und darum dort keine den Universitäten vergleichbare Lehrfreiheit der Dozenten gegeben war.

Unbeirrt von der Erklärung der Pädagogikprofessoren, von Eingaben der Dozenten und Studenten der Frankfurter Pädagogischen Akademie, unbeirrt auch von einer Großen Anfrage der Fraktion der Deutschnationalen Volkspartei im Preußischen Landtag<sup>26</sup> und von dem lauten, für das Ministerium negativen Presseecho selbst in linken und liberalen Zeitungen, wurde die Versetzung aufrechterhalten. KRIECK lehrte im WS 1931/32 an der Pädagogischen Akademie Dortmund – vor vollen Hörsälen, wie berichtet wurde (BARTHOLOMÉ o.J., S. 16 f.).

### **3.7 Dienststrafverfahren, Beurlaubung und Wiederaufnahme der Tätigkeit in Frankfurt**

Eine Art Epilog bilden die Geschehnisse des Jahres 1932, als gegen KRIECK wegen seines im Januar 1932 erfolgten Eintritts in den NSLB und die NSDAP ein förmliches Dienststrafverfahren eröffnet und er beurlaubt wurde (GLA Karlsruhe: N KriECK, No. 13[8]). Dieses Verfahren und die Beurlaubung wurden schließlich im August 1932 aufgehoben und kurze Zeit später auch die Versetzung nach Dortmund rückgängig gemacht, nachdem am 20. Juli 1932 der Reichspräsident OTTO VON HINDENBURG die preußische Regierung unter dem sozialdemokratischen Ministerpräsidenten OTTO BRAUN abgesetzt und den Reichskanzler ERNST VON PAPEN als Reichskommissar für Preußen eingesetzt hatte, und daraufhin das Preußische Staatsministerium den Beschluß vom 25. Juni 1930, zumindest im Hinblick auf die NSDAP, aufhob.<sup>27</sup>

Mit Datum vom 5. August 1932 schrieb der NOHL-Schüler ERICH WENIGER als Direktor der Pädagogischen Akademie Frankfurt an KRIECK, „daß (er) es nicht nur als gerecht, sondern auch als sachlich sehr erfreulich

---

26 Drucksache Nr. 7771, vgl. Sammlung der Drucksachen des Preußischen Landtages 1932, S. 7656 f. Laut Sachweiser zu den Sitzungsberichten des Preußischen Landtages 1932 blieb diese Anfrage unerledigt (Sp. 25363).

27 Teilnahme von Beamten an politischen Vereinigungen. Runderlaß des Ministeriums des Innern vom 29.7.1932. In: Ministerial-Blatt für die Preußische innere Verwaltung, Ausgabe A, Nr. 36, 3.8.1932. Vgl. auch MAURER/WENGST 1977, S. 334.

ansehen würde, wenn (Kriek) wieder zur Pädagogischen Akademie Frankfurt“ zurückkehren würde, und daß er sich „außerordentlich“ freue auf „die fruchtbare Spannung, die dadurch in unsere Arbeit käme“ (ebd.).

Soweit die Geschichte des „Falles Kriek“. Kurze Zeit später brach das Reich an, für das mit dem Ausruf „Heil dem Dritten Reich“ Werbung betrieben zu haben, KRIECK zum Vorwurf gemacht worden war, und KRIECK wurde an die Universität Frankfurt berufen. Ich wende mich nun aber der eingangs genannten zweiten Frage nach dem Ort der geschilderten Ereignisse im Rahmen der Theorieentwicklung ERNST KRIECKS zu. Dies geschieht zunächst über die nochmalige Bezugnahme auf den Terminus „Drittes Reich“ im Werk KRIECKS im zeitgenössischen Kontext, sodann über die knappe Diskussion einiger erziehungstheoretischer Prämissen KRIECKS in Schriften von 1917 bis 1933.

#### 4 Theorieentwicklung im Kontext

Was bedeutete und bedeutet es, wenn Wissenschaftler bei der Beurteilung der KRIECKschen Rede zu solch diametralen Einschätzungen ihres Inhalts kamen? Will man nicht unterstellen, daß die Hochschullehrer der Pädagogik, die die Erklärung zum „Fall Kriek“ unterschrieben haben, samt und sonders nicht „urteilsfähig“, politisch blind oder selbst Anhänger des Nationalsozialismus gewesen sind, dann muß es eine andere Erklärung für die verschiedenen Interpretationen geben.

Der Begriff „Drittes Reich“ war im zeitgenössischen Kontext keineswegs ein exklusiver Begriff des Nationalsozialismus, sondern wurde von verschiedenen Seiten in Anspruch genommen (zur Begriffsgeschichte SCHOLTZ 1991 u. BRENTJES 1997). Ursprünglich stammt er aus der christlichen Theologie, wo er nach dem Reich Gottes, des Vaters, und dem Reich Jesu Christi, seines Sohnes, das heraufkommende Dritte Reich des Heiligen Geistes meinte. Verbreitung fand der Begriff „Drittes Reich“ dann aber v.a. durch das gleichnamige Buch MOELLER VAN DEN BRUCKS aus dem Jahr 1923, insbesondere im national-konservativen Milieu, aber auch darüber hinaus als allgemeines Schlagwort. Erinnert sei aber auch an den Versuch des Marxisten ERNST BLOCH, den Begriff „Drittes Reich“ dem Nationalsozialismus streitig zu machen, indem er ihn als Revolutionsbegriff und Hinweis auf „unabgegoldene Hoffungsgehalte“ deutete (BLOCH 1937; SCHOLTZ 1991, S. 358 ff.).

KRIECK wiederum hat schon 1917 in seinem Buch „Die deutsche Staatsidee“ nicht nur einen ersten Entwurf seiner Erziehungskonzeption vorgelegt,

sondern in einem historischen Abriß auch die Begrifflichkeit vom „Dritten Reich“ benutzt.<sup>28</sup> Dabei unterschied er anhand der „Frage nach dem Wesen des Menschen und seiner Stellung in der Welt“ „drei große Ideenreiche“ bzw. „Weltanschauungen“ in Europa: Die „geistige Welt der Alten“, die Antike, habe den Menschen als Natur- und Vernunftwesen betrachtet. Dieses erste Reich sei abgelöst worden von der geistigen Welt der christlichen Kirche, derzufolge die Seele göttlichen Ursprungs und „zu Unrecht“ im Körper gebunden sei und erst im jenseitigen Gottesreich ihre Erlösung erlangen könne. Das ihm folgende „Dritte Reich“ wiederum sei geprägt von der Synthese von Pietismus und Aufklärung, die bei allen Differenzen doch in der Orientierung am Inneren des Menschen – Gefühl hier, Verstand dort – Gemeinsamkeiten aufwiesen. Nach dem „Naturreich“ der Antike und dem kirchlichen Reich gehe es – so KRIECK – im „Dritten Reich“ um eine Annäherung der beiden Sphären des Diesseits und des Jenseits: „der Mensch ist seinem Wesen nach Bürger“ beider Sphären, „in ihm vollzieht sich ihre Wechselwirkung“. Das „Dritte Reich“ sei demnach „das sittliche Reich Gottes auf Erden“.

Mit dieser Interpretation hat KRIECK neben der chiliastischen Version des JOACHIM VON FIORE eine zweite Variante aufgenommen, die aus der idealistischen Philosophie des 18. Jahrhunderts stammte. MOELLER VAN DEN BRUCK, der KRIECKs Buch über „Die deutsche Staatsidee“ von 1917, aber auch die anderen Quellen des Begriffs „Drittes Reich“ kannte (z.B. DOSTOJEWSKI), kreierte ein anderes, auf Staat und Nation basierendes Modell. Er ließ dem Ersten Reich – dem „Heiligen Römischen Reich deutscher Nation“ – das Zweite Reich der Hohenzollern – das „Bismarckreich“ von 1871 – folgen. Dieses sollte nach dem Weimarer „Zwischenreich“ und als Antithese dazu vom „Dritten Reich“ mit einer Einigung und Versöhnung der Gegensätze abgelöst werden. Dabei war seine Konzeption des „Dritten Reiches“ so vage, daß selbst die Nationalsozialisten, die MOELLER fernstanden, die Losung vom „Dritten Reich“ aufnehmen konnten, allerdings nur eine begrenzte Zeit, bis sie ab Sommer 1939 nicht mehr offiziell und in der Presse benutzt werden sollte.

---

28 Vgl. dazu die Bemerkung KRIECKs, daß er unter „der Monarchie“ in seiner damaligen „Eigenschaft als Volksschullehrer ... eine ganze Lehre vom ‚Dritten Reich‘ öffentlich vortragen (durfte), ohne daß eine Obrigkeit daran auch nur Anstoß genommen hätte“ (KRIECK 1932a, S. 361, Anm.). Das Buch „Die deutsche Staatsidee“ wurde im übrigen von dem KRIECK-Schüler W. KUNZ als „Grundlegung des ganzen Lebenswerks“ KRIECKs bezeichnet (KUNZ 1942, S. 22).

Vor diesem Hintergrund wird KRIECKs Eklektizismus bei seiner Herleitung des „Dritten Reiches“ in der „Rede am Feuer“ mehr als deutlich: Er brachte die drei Kronzeugen, JOACHIM VON FIORE, GOTTHOLD EPHRAIM LESSING und MOELLER VAN DEN BRUCK, in eine begriffliche und inhaltliche Kontinuitätslinie, obwohl deren Ansätze sich lediglich in der Dreigliederung der Geschichte trafen.

Noch im selben Jahr 1931 der Sonnenwendrede erschien in der Zeitschrift „Der Vorstoß“ eine weitere einschlägige Abhandlung KRIECKs, in der er sich erneut der „Idee des Dritten Reiches“ zuwandte und – nach teilweise wörtlicher Wiederholung von Gedanken aus der Sonnenwendrede – betonte, daß das „tausendjährige Reich“ als „Ausschau, des Lebens, des Wollens und Hoffens“ und als „christlich-deutsches Symbol“ gesehen werden müsse (KRIECK 1931d, S. 1247).

In allen diesen Abhandlungen sind keine expliziten Bezüge zum Nationalsozialismus zu entdecken. KRIECK verwendete den Ausdruck „Drittes Reich“ wie 1917, offensichtlich lediglich in einer um die christlich gedeutete Sichtweise MOELLER VAN DEN BRUCKs ergänzten Weise. Es scheint also allein der veränderte Kontext zu sein, vor dessen Hintergrund die früher schon gebrauchte Begrifflichkeit eine neue Deutung erfuhr.

Nimmt man diese Erklärung ernst, könnte man KRIECKs Wendung zum Nationalsozialismus als eine vom Wandel des Kontextes mit-bedingte Wendung verstehen. Dies darf man allerdings nicht mißverstehen, als wäre KRIECK bei gleichem Denken unversehens in den Nationalsozialismus hineingeschlittert. Im Gegenteil ist KRIECK selbst die Kontextveränderung nicht entgangen. Ebenfalls noch im Jahr 1931 konstatierte er in der Schrift „Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung“, daß das „Jahr 1930 ... die Bedeutung eines Marksteins in der deutschen Geschichte behalten“ werde. „Mitten in Not und Auflösung ist aber das andere Ufer sichtbar geworden“, eine „neue Wirklichkeit, ein Sinn des Lebens“ entstanden, die „nächste Zukunft“ „deutbar“ geworden. Zu Ende sei „der autonome Einzelmensch, die autonome Vernunft, Sittlichkeit, Humanität, Wissenschaft, Erziehung, Bildung, Politik, Wirtschaft, Technik“ (KRIECK 1933a, S. 5).

1930 – das war das Jahr des ersten großen Wahlerfolgs der NSDAP bei den Reichstagswahlen und der erstmaligen Beteiligung der NSDAP an einer Länderregierung (Thüringen). War dies gemeint mit der „Zeitenwende“, dann wäre allerdings eine sehr enge Nähe zum Nationalsozialismus gegeben gewesen. Aber KRIECK nannte in dieser Schrift den Nationalsozialismus nur ein einziges Mal im Zusammenhang mit der Feststellung, daß Nationalsozialismus und Kommunismus „revolutionäre Bewegungen“ seien, die, wenn sie



„wirklich Parteien“ würden, „daran zugrunde“ gehen müßten. Daraus aber kann man schwerlich eine Unterstützung des Nationalsozialismus rekonstruieren.

Insgesamt bietet die Schrift einen Wiederaufguß früherer Gedanken KRIECKS, die sich bis in die oben zitierte Schrift über „Die deutsche Staatsidee“ von 1917 zurückverfolgen lassen. Im Mittelpunkt stehen, und hier findet sich eines der wenigen deutlich erkennbaren nationalsozialistischen Einsprengsel in diesem Text, das „durch Heimat und Herkunft, durch Rasse, Blut und Boden“ bestimmte Volk (ebd., S. 15) und der Staat als „die Form, in welcher der völkische Wille zur Existenz, zur Wirkung, zur Handlungsfähigkeit kommt“, der Staat als „die öffentliche Gesamtlebensform des Volkes“ (ebd., S. 16).

Im Rahmen der „völkischen Integration“ schrieb KRIECK dann auch der Erziehung im Zusammenspiel mit Politik und Wirtschaft eine große Bedeutung zu. Aufgabe des Staates sei es, „Erzieher des Volkes und des völkischen Nachwuchses“ zu sein. „Erziehen aber ... heißt, den Nachwuchs zur Reife der Gliedschaft in der Lebensgemeinschaft, deren vollständige Verwirklichung im Volk vorliegt, heraufführen, ihn nach den Aufgaben des Ganzen ausrichten und zur Teilnahme daran befähigen, seine innere Form mit den äußeren Lebensordnungen in Übereinstimmung bringen“ (ebd., S. 34).

Getreu seinem funktionalen Erziehungsbegriff, den er 1922 in der „Philosophie der Erziehung“ entfaltet hatte, erhielten korporative Lebensformen den höchsten Stellenwert auch für die Erziehung und er sah in den Bünden der Weimarer Zeit Ansätze zu solchen korporativen Lebensformen. Die „körperschaftliche Organisation“ der Jugend in einem „Altersklassensystem“ sei von alters her die richtige Form der Jugenderziehung. Die Schule könne und solle demgegenüber zweitrangig bleiben und sich auf lebensnahe Bildungsgüter konzentrieren, Bildung solle insgesamt „auf ein sinnvolles Maß“ beschränkt werden. Im ersten Augenblick könnte man meinen, hier ein Zitat aus Hitlers „Mein Kampf“ zu erkennen, aber diese Forderungen waren Gemeingut auch in Teilen der Reformpädagogik und von daher nicht außergewöhnlich.

In der Diagnose und in der Aufgabenzuschreibung wiederholte KRIECK also, was er in anderen Schriften schon geäußert hatte: Das Volk als die höchste Gemeinschaft solle „Träger der Erziehung“ sein, die Zersplitterung (Individualismus, Autonomismus, etc.) müsse durch „Sammeln, Binden, Einsenken und Einwurzeln in der Ganzheit, die für uns deutsches Volk heißt“, durch „Kontraktion, Zusammenfassung, Einordnen in gebundene Form“ ausgeglichen werden, wofür der Staat als „Gesamtlebensform des Volkes“ durch die vornehmlich körperschaftliche Organisation der Erziehung sorgen solle.

All dies kann man schon in der „Philosophie der Erziehung“ von 1922 finden. Die Theorie der funktionalen Erziehung, derzufolge „Erziehung ... eine überall und jederzeit in der Menschheit sich vollziehende geistige Grundfunktion“ (KRIECK 1922, S. 3; DERS. 1933b, S. 1) ist, war von Anfang begleitet von dem Gedanken, daß der Mensch „Gemeinschaftswesen“ sei, wobei die Gemeinschaft bei KRIECK immer schon Vorrang vor dem Individuum hatte (KRIECK 1922, S. 16; DERS. 1933, S. 1). Die höchste gemeinschaftliche Lebensform war für KRIECK das Volk als „das konkrete Gefüge der Gemeinschaften ...“, das erzieht, durch das erzogen wird und für das erzogen wird“. – Und die Tatsache, daß das letzte Zitat nicht von ERNST KRIECK, sondern von WILHELM FLITNER stammt, der sich dabei auf JONAS COHN bezog (FLITNER 1933, S. 84; vgl. TENORTH 1988, S. 265), zeigt, daß KRIECK sich darin nur wenig von manch anderen Pädagogen seiner Zeit unterschied.

Allerdings, dies soll nun doch nicht außer Acht bleiben, hat KRIECK ab 1932 auf der Grundlage seiner „Philosophie der Erziehung“ dann doch andere Töne angeschlagen. In dem Buch „Nationalpolitische Erziehung“ folgte einem Bekenntnis zur Politischen Wissenschaft eine intensive und weitgehend distanzlose Beschäftigung mit den Themen „Rasse“ und „Nationalsozialismus“ (KRIECK 1932b, S. 24 ff.). Die „rassische Zucht“ beschwor er dann ein Jahr darauf in der Schrift „Nationalsozialistische Erziehung begründet aus der Philosophie der Erziehung“ (KRIECK 1933b, S. 22 ff.). Nun konnte man nicht mehr verkennen, daß er, wie ARMIN MOHLER es ausdrückte, zum Nationalsozialismus „übergelaufen“ war (MOHLER 1989, S. 478).

## 5 Fazit

Wie immer bei Arbeiten, wie der hier vorliegenden, stellt sich am Schluß die Frage der Interpretation, die sich zwischen der Scylla der Erklärung KRIECKS zum Märtyrer und „inneren Emigranten“, der von seiner Umwelt in die Rolle des Nationalsozialisten gedrängt worden sei (MÜLLER 1978), und der Charibdis der Verurteilung und Behauptung, daß eigentlich von Anfang an abzusehen gewesen sei, wes Geistes Kind KRIECK war<sup>29</sup>, bewegt. Handelte es sich um eine „pathetische und sentimentale“ „recht harmlose“ Rede (ebd., S. 88), oder mündete der KRIECKSche Irrationalismus und Konservatismus folgerichtig in den Nationalsozialismus?

---

29 FLESSAU 1979, S. 43, oder zuletzt HOJER 1996. Vgl. zu letzterem auch meine Rezension (HORN 1998).

Beide Ansätze greifen m.E. zu kurz. Auf der einen Seite wird die Entwicklung vom negativ bewerteten Ende her dargestellt und als zwangsläufig interpretiert. Dies hat zur Folge, daß eine Affinität oder gar Übereinstimmung mit nationalsozialistischen Ideologemen vor dem Nationalsozialismus behauptet wird, als ob KRIECK den Nationalsozialismus immer schon in sich gehabt hätte. Auf der anderen Seite wird die ebenfalls als negativ bewertete Entwicklung ausgeklammert bzw. die Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus interpretiert als Abwendung vom Nationalsozialismus. Dadurch wird aus der Hinwendung zum Nationalsozialismus eine kurze, im Großen und Ganzen weniger bedeutsame Episode.<sup>30</sup>

Beide Positionen unterstellen aber, genau zu wissen, was das spezifisch Nationalsozialistische an der Pädagogik KRIECKS gewesen ist. Doch scheint mir darin auch eine Verkürzung zu liegen. Wenn man die Selbstbeobachtung der Akteure zu Rate zieht, dann konnten viele Positionen als nationalsozialistisch gelten. So stritten BAEUMLER, DEUCHLER, KRIECK und andere darum, die nationalsozialistische Pädagogik in Reinform zu vertreten, und sie bestritten einander wechselseitig, dies zu tun. Berücksichtigt man zudem die Auseinandersetzungen über andere Fachvertreter der Zeit, dann kommt man ebenfalls nicht umhin, festzustellen, daß die Nationalsozialisten selbst offenbar je nach Herkunft und Position ganz unterschiedliche Kriterien angewandt haben.<sup>31</sup> Geht man über zu den Fremdbeurteilungen nach 1945, dann potenzieren sich die Schwierigkeiten mit der Zuordnung, denn im Rückblick erscheinen manche Äußerungen auch unverdächtiger Zeitgenossen als durchaus affin zum Nationalsozialismus, während als Nationalsozialisten identifizierte Personen sich auch zuweilen teilweise kritisch zu einigen Aspekten des nationalsozialistischen Denkens geäußert haben mögen. Es bleibt also nichts übrig, als die Selbstdeutungen der Beteiligten sowie die zeitgenössischen Fremdbeurteilungen mit unseren heutigen Deutungen in ein Verhältnis zu setzen, in dem nicht eine der Perspektiven von vornherein die Oberhand hat.

Ich will darum einer Antwort auf die Frage nach dem nationalsozialistischen Anteil im Denken KRIECKS nicht aus dem Weg gehen, sondern die Komplexität des Problems noch erhöhen, wenn ich zum Schluß noch einmal zu zeitgenössischen und rückblickenden Stellungnahmen greife. Die zeitgenössische Stellungnahme stammt von PAUL OESTREICH, einem Angehörigen

---

30 Daß die Konflikte KRIECKS Konflikte innerhalb des geteilten Bezugssystems waren und KRIECK keinesfalls die gemeinsame Grundlage in Frage gestellt hat, wird bei solchen Deutungen allerdings in der Regel ignoriert.

31 Vgl. dazu die Fälle HANS WENKE (HORN 1996, S. 296 ff.) oder JOSEF DOLCH (HORN 2000).

des linken Spektrums in der Weimarer Pädagogik. Er bezeichnete 1932 die KRIECKsche „Rede am Feuer“ in seiner Zeitschrift „Neue Erziehung“ als „selten-harmlose(.) – und bedeutungslose(.) – Johannisfeuer-Pathetik“, mit der KRIECK der Jugend, für die er angeblich spreche, die Wirklichkeit verschleierte, statt sie ihr zu offenbaren. Zudem rechnete OESTREICH sich viele Erkenntnisse KRIECKs als eigene Erkenntnisse an, und verwies dabei u.a. auf die oben zitierte Passage vom „Ende des Autonomismus“ (OESTREICH 1932, Zit. S. 406 f.). Man mag zwar auch über OESTREICH gespaltenen Meinung sein und immerhin markiert er selbst auch die Differenz zu KRIECK sehr deutlich, aber die Bezeichnung KRIECKscher Äußerungen als eigene Erkenntnisse belegt ein weiteres Mal, wie unscharf in mancherlei Beziehung die Grenzen der Denkformen waren.

Zwei weitere Berichte über den „Fall Kriek“ aus der Rückschau der Zeitgenossenschaft heraus mögen die Probleme der Bewertung des „Falles Kriek“ zusätzlich illustrieren. Beide betonen auch in der Rückschau noch, daß KRIECK sich mit der „Rede am Feuer“ eher unfreiwillig zum Parteigänger der NSDAP gemacht habe.

GOTTFRIED HAUSMANN, später Hamburger Professor für Erziehungswissenschaft, war als Student bei der Sonnenwendfeier im Taunus dabei gewesen und hat sich 1991 in einem autobiographischen Interview über den „Fall Kriek“ folgendermaßen geäußert:

„Einmal hatten die Studenten ihn (Kriek) eingeladen. Ein großer Teil von uns war ja in der Jugendbewegung groß geworden, und wir machten natürlich auch im Taunus die obligatorische Sonnenwendfeier mit dem Sprung durchs Feuer. Kriek hielt eine Rede und beging die Unvorsichtigkeit, zu sagen, unsere Generation habe den Auftrag, das dritte Reich des Geistes, im Sinne Hegels, zu realisieren. Er hatte vom ‚dritten Reich gesprochen‘ und wurde dann im Sinne der NS-Ideologie in Anspruch genommen.“  
(HAUSMANN 1991, S. 129)

REINHARD BUCHWALD, 1930 in Thüringen von der neuen Regierung unter Beteiligung der NSDAP aus seinen Ämtern entlassen, gesteht KRIECK ebenfalls zu, „das Wort ‚drittes Reich‘ sicherlich mehr in dem allgemeinen Sinn, wie es in allen politischen Prophetien durch das 19. Jahrhundert hindurch verwandt worden war, als ausdrücklich im Sinn der heraufdrängenden Hitlerbewegung“ gebraucht zu haben. Es habe jedoch Proteste gegeben und KRIECK sei gemäßregelt worden, wodurch der „mutige(.) Einzelgänger ... nicht bloß zum Märtyrer, sondern auch zum mehr oder weniger unfreiwilligen, aber auch einflußlosen Exponenten der Partei, zu der er im Grunde wenig paßte“, geworden sei (BUCHWALD 1992, S. 436 f.).



KRIECK befand sich offenbar in diesem Jahr 1931 in einer Übergangssituation<sup>32</sup>, in der ihm die Massenbewegung der Nationalsozialisten attraktiv und geeignet erschien, seine Vorstellungen, die nicht primär nationalsozialistisch waren, umzusetzen. Dafür gab er seine deskriptiv orientierte „autonome“ Erziehungswissenschaft auf und wurde zum normativen politischen Wissenschaftler im Sinne des Nationalsozialismus. In der „Rede am Feuer“ und anderen Texten in diesem Umfeld ist davon allerdings entgegen dem durch die Wortwahl nahegelegten ersten Eindruck noch nichts bzw. nur wenig zu bemerken.

Die „Strafversetzung“ hat die 1932 sichtbar werdende aktive Hinwendung KRIECKS zum Nationalsozialismus also zwar nicht ausgelöst, aber sicher befördert.<sup>33</sup> Daran hat dann auch die durch die Erklärung der Pädagogikprofessoren trotz aller sachlichen Differenzen signalisierte Unterstützung und implizit ausgedrückte Anerkennung KRIECKS nichts mehr geändert.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv (BA) Berlin

NS 15 (Dienststelle Rosenberg)

NL 182 (Nachlaß Eduard Spranger)

Generallandesarchiv (GLA) Karlsruhe

N Krieck (Nachlaß E. Krieck)

### Gedruckte Quellen und Literatur bis 1945

BLOCH, E.: Zur Originalgeschichte des Dritten Reiches (1937). In: DERS.: Erbschaft dieser Zeit. Erw. Ausg. (Ges. ausg. Bd. 4). Frankfurt a.M. 1962, S. 126–151.

---

32 In einer der letzten Ausgaben der Zeitschrift „Sozialistische Bildung“ wurde 1933 über KRIECK festgehalten, daß er „bis 1929 für den demokratischen Staat eingetreten“ sei. KRIECK wurde hier insbesondere seine „Staatsverherrlichung“ zum Vorwurf gemacht und v.a. in der „Nationalpolitischen Erziehung“ seine Zuwendung zum Nationalsozialismus, allerdings mit der Wendung, daß er eine „faschistische Staats- und Erziehungstheorie geschaffen“ habe, die „mit den Merkmalen der italienisch-faschistischen Staatstheorie (Totalität und Elite – nur der Rassenmythos von Hitler fehlt) überein(stimme)“ (SCHWEITZER 1933).

33 HEIBER 1992, S. 456, demzufolge „Grimmes Maßregelung den überempfindlichen Mann der NSDAP in die Arme getrieben“ habe.

- Drucksache Nr. 7771. In: Sammlung der Drucksachen des Preußischen Landtags (Anlagen zu den Sitzungsberichten). 3. Wahlperiode, 1. Tagung: begonnen am 8. Juni 1928. 15. Bd.: Drucksachen Nr. 7471–8162. Berlin 1932, S. 7656–7657.
- Erklärung zum Fall Kriek. In: Die Erziehung 7 (1931/32), S. 192.
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. (1933) In: DERS.: Gesammelte Schriften. Bd. 2. Paderborn u.a. 1983, S. 9–122.
- Handbuch für den Preußischen Landtag. Ausgabe für die 3. Wahlperiode (von 1928 ab). Herausgegeben vom Büro des Preußischen Landtags. Bearbeitet von E. Kienast, Oberregierungsrat. Berlin, Juli 1928.
- KRIECK, E.: Die deutsche Staatsidee. Ihre Geburt aus dem Erziehungs- und Entwicklungsgedanken. Jena 1917.
- DERS.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- DERS.: Philosophie der Erziehung – Eine Antwort an Prof. Dr. Menzer. In: Badische Schulzeitung 64 (1926) 13, S. 194–195.
- DERS.: Theodor Litt, der Führer und Erzieher. In: Leipziger Lehrerzeitung 34 (1927), S. 824–825.
- DERS.: Auch ein Kapitel zur Wissenschaftslehre. In: Die Freie Deutsche Schule 12 (1930), S. 238–239.
- DERS.: Deutsche Nationalerziehung. Ein in Preußen verhinderten Vortrag. In: Deutsches Volkstum. Monatsschrift für das deutsche Geistesleben 33=13 (1931), S. 615–623 (a).
- DERS.: Rede am Feuer. In: Der Ring. Konservative Wochenschrift 4 (1931), S. 678–679 (b).
- DERS.: Eine „Kleine Anfrage“ wird beantwortet. In: Bündische Welt 4 (1931), H. 7/8, S. 74–75 (c).
- DERS.: Die Idee des Dritten Reiches. In: Der Vorstoß 1 (1931), H. 32, 9.8.1931, S. 1245–1247 (d).
- DERS.: Was wird aus der Lehrerbildung in Preußen? (Eine Antwort an Erich Wende.) In: Neue Deutsche Schule 6 (1932), S. 355–363 (a).
- DERS.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1932 (b).
- DERS.: Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung. (1931) 3. Aufl., Heidelberg 1933 (a).
- DERS.: Nationalsozialistische Erziehung begründet aus der Philosophie der Erziehung. Osterwieck am Harz 1933 (b).
- DERS.: Heil und Kraft. Ein Buch germanischer Weltweisheit. Leipzig 1943.
- KUNZ, W.: Ernst Kriek. Leben und Werk. Leipzig 1942.
- OESTREICH, P.: Prägung zum Wahn? In: Die Neue Erziehung 14 (1932), S. 406–415.

Sachweiser zu den Sitzungsberichten und zu der Sammlung der Drucksachen des Preußischen Landtags, 3. Wahlperiode 1928/32. In: Sitzungsberichte des Preußischen Landtags. 3. Wahlperiode 1. (einzige) Tagung: begonnen am 8. Juni 1928, geschlossen am 19. Mai 1932. 18. (letzter) Bd. Berlin 1932.

SCHWEITZER, A.: Die „Kultur“ im Dritten Reich. In: Sozialistische Bildung (1933), S. 20-23.

SPRANGER, E.: Ernst Krieck als Kritiker. In: Die Erziehung 6 (1930/31), S. 145-148.

Teilnahme von Beamten an der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei und der Kommunistischen Partei Deutschlands. Runderlaß des Ministeriums des Innern vom 3.7.1930. In: Ministerial-Blatt für die Preußische innere Verwaltung, Ausgabe A, Nr. 28, 9.7.1930.

Teilnahme von Beamten an politischen Vereinigungen. Runderlaß des Ministeriums des Innern vom 29.7.1932. In: Ministerial-Blatt für die Preußische innere Verwaltung, Ausgabe A, Nr. 36, 3.8.1932.

Um eine nicht gehaltene Rede. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 60 (1931), Nr. 32, S. 630

WENDE, E.: Die Pädagogische Akademie als Hochschule. Langensalza 1931. Hier zitiert nach dem Nachdruck in: KITTEL, H. (Hrsg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932. Weinheim 1965, S. 210-273.

WENIGER, E.: Die kulturpolitische Stellung der Pädagogischen Akademien in Preußen. zuerst in: Neue Blätter für den Sozialismus 2 (1931), S. 566 ff. Hier zitiert nach dem Nachdruck in: KITTEL, H. (Hrsg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932. Weinheim 1965, S. 329-336.

### **Gedruckte Quellen und Literatur nach 1945**

BARTHOLOMÉ, H.: Zur Geschichte der Lehrerausbildung in Dortmund von 1929 bis 1965. In: 50 Jahre Lehrerausbildung in Dortmund. Hrsg. v. Rektor der Pädagogischen Hochschule Ruhr. Dortmund o.J., S. 3-78.

BOLLMUS, R.: Das Amt Rosenberg und seine Gegner. Stuttgart 1970.

BREHMER, I./EHRICH, K.: Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Bd. 2: Kurzbiographien. Pfaffenweiler 1993.

BRENTJES, B.: Der Mythos vom Dritten Reich. Drei Jahrtausende Sehnsucht nach Erlösung. Hannover 1997.

ENGLERT, Ludwig (Hrsg.): Georg Kerschensteiner – Eduard Spranger. Briefwechsel 1912-1931. München 1966.

- FLESSAU, K.-I.: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1979.
- GIERSCH, R.: Kampfbund für deutsche Kultur (KfdK) (1928) 1929–1934. In: FRICKE, D. u.a. (Hrsg.): Lexikon zur Parteiengeschichte. Die bürgerlichen und kleinbürgerlichen Parteien und Verbände in Deutschland (1789–1945). Bd. 3: Gesamtverband deutscher Angestelltengewerkschaften – Reichs- und freikonservative Partei. Köln 1985, S. 169–171.
- GIESECKE, H.: Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim/München 1993.
- GLÖCKNER, W.: Erziehung zur Volksgemeinschaft. Eine Untersuchung zum Irrationalen in der kleinbürgerlichen Erziehungstheorie Ernst Kriecks. Diss. phil., Darmstadt 1978.
- Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933. Bd. 1. München 1980.
- HAUSMANN, G./SCHEUERL, H.: Gottfried Hausmann im Gespräch mit Hans Scheuerl. In: KAUFMANN, H.B. u.a. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim/Basel 1991, S. 121–144.
- HEIBER, H.: Universität unterm Hakenkreuz. T. II. Die Kapitulation der Hohen Schulen. Das Jahr 1933 und seine Themen. Bd. 1. München u.a. 1992.
- HENNING, U./LESCHINSKY, A. (Hrsg.): Enttäuschung und Widerspruch. Die konservative Position Eduard Sprangers im Nationalsozialismus. Analysen – Texte – Dokumente. Weinheim 1991.
- HESSE, A.: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941). Weinheim 1995.
- HOJER, E.: Nationalsozialismus und Pädagogik. Umfeld und Entwicklung der Pädagogik Ernst Kriecks. Würzburg 1996.
- HORN, K.-P.: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung. Weinheim 1996.
- DERS.: Rezension zu HOJER 1996. In: Paedagogica Historica 34 (1998), S. 195–198.
- DERS.: Josef Dolch und der Nationalsozialismus. In: KECK, R.W./RITZI, CH. (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolch „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler 2000, S. 39–62.



- DERS.: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Habilitationsschrift, Humboldt-Universität zu Berlin 2001 (Druck in Vorb.).
- DERS.: Konkurrenz und Koexistenz. Das Pädagogische Seminar und das Institut für Politische Pädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus. In: HORN, K.-P./KEMNITZ, H. (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002, S. 227–252.
- HUBER, E.R. (Hrsg.): Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte. Bd. 3: Dokumente der Novemberrevolution und der Weimarer Republik 1918–1933. Stuttgart u.a. 1966.
- LAUBINGER, H.-W.: Die Treuepflicht des Beamten im Wandel der Zeiten. In: KÖNIG, K./LAUBINGER, H.W./WAGENER, F. (Hrsg.): Öffentlicher Dienst. Festschrift für Carl Hermann Ule. Köln 1977, S. 89–110.
- LENHART, V.: Geschichte der Lehrerbewegung in Baden 1926–1976. Bühl/Baden 1977.
- LINGELBACH, K.-CH.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“. Überarbeitete Zweitausgabe mit drei neueren Studien und einem Diskussionsbericht. Frankfurt a.M. 1987.
- MEYER-WILLNER, G.: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos. Bad Heilbrunn 1986.
- MOHLER, A.: Die Konservative Revolution in Deutschland 1918–1932. Ein Handbuch. 3., um einen Ergänzungsband erw. Aufl., Darmstadt 1989.
- MORSEY, R.: Staatsfeinde im öffentlichen Dienst (1929–1932). Die Beamtenpolitik gegenüber NSDAP-Mitgliedern. In: KÖNIG, K./LAUBINGER, H. W./WAGENER, F. (Hrsg.): Öffentlicher Dienst. Festschrift für Carl Herman Ule. Köln 1977, S. 111–133.
- MÜLLER, G.: Ernst Krieck und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Motive und Tendenzen einer Wissenschaftslehre und Hochschulreform im Dritten Reich. Weinheim/Basel 1978.
- PETZINNA, B.: Erziehung zum deutschen Lebensstil. Ursprung und Entwicklung des jungkonservativen „Ring“-Kreises 1918–1933. Berlin 2000.
- PÜTTNER, G.: Der öffentliche Dienst. In: JESERICH, K.G.A./POHL, H./UNRUH, G.-C. v. (Hrsg.): Deutsche Verwaltungsgeschichte. Bd. 4: Das Reich als Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus. Stuttgart 1985, S. 525–539.

- RETTER, H. (Hrsg.): Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente. Weinheim 1996.
- SCHOLTZ, G.: Zwischen Wissenschaftsanspruch und Orientierungsbedürfnis. Zu Grundlage und Wandel der Geisteswissenschaften. Frankfurt a.M. 1991.
- SCHUMACHER, M.: M. d. L. Das Ende der Parlamente 1933 und die Abgeordneten der Landtage und Bürgerschaften der Weimarer Republik in der Zeit des Nationalsozialismus. Politische Verfolgung, Emigration und Ausbürgerung. Ein biographischer Index. Düsseldorf 1995.
- SEELIGMANN, CH./SCHNURR, S.: „Ein Antisemit – aber kein Rassist“? Ernst Krieck im Fegefeuer deutscher Erziehungswissenschaftler. In: Neue Praxis 25 (1995), S. 55–69.
- TENORTH, H.-E.: Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933. In: 22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1988, S. 259–279.
- THOMALE, E.: Bibliographie Ernst Krieck. Schrifttum – Sekundärliteratur – Kurzbiographie. Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- WEBER, B.: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914–1933. Königstein 1979.
- WEBER, R.: Die Neuordnung der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik. Zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogischen Akademien. Köln/Wien 1984.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Klaus-Peter Horn  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Allgemeine Pädagogik  
10099 Berlin  
E-Mail: [kphorn@educat.hu-berlin.de](mailto:kphorn@educat.hu-berlin.de)

### An Adolf Reichweins Freunde<sup>1</sup>

Von Gedanken und Wünschen Frau Reichweins angeregt, planen wir Unterzeichneten, Adolf Reichweins schriftstellerisches Werk neu herauszugeben und es mit einem von seinen Freunden zu zeichnenden Lebensbilde zu einem Gedächtniswerke zu vereinigen.

Es kommt zunächst darauf an

- 1) einen möglichst vollständigen Überblick über alles zu gewinnen, was Adolf Reichwein geschrieben hat. Auch Briefe gehören dazu, sowohl persönliche als amtliche.
- 2) Darstellungen seiner Persönlichkeit, einzelne Abschnitte seines Lebens oder einer Begegnung mit ihm zu erhalten, die sich dann entweder zu einem Gedächtnisbande vereinigen oder als Unterlage für eine Gesamtdarstellung aus einer Feder verwenden lassen. Es soll dabei dem Einzelnen überlassen bleiben, ob er seine Darstellungen auf einen bestimmten Zeitabschnitt oder Arbeitsbezirk beschränken oder, wenn er Adolf Reichweins Lebensweg lange genug begleitet hat, zu einer Gesamtdarstellung aus seiner eigenen Sicht erweitern will. Aber auch alle, die nicht meinen, Druckbares liefern zu können, sind gebeten, in Stichwortaufzeichnungen oder in Briefen an die Herausgeber aus ihrer Erinnerung alles beizusteuern, was ihnen kennzeichnend oder bedeutsam erscheint.

Wir bitten also

- zu 1) Exemplare, Abschriften (vor allem von Briefen) und Angaben, auch Bilder, uns bald zu senden,
- zu 2) die Darstellungen so zu planen und so frühzeitig abzuschließen, daß sie am 1.12.1946, in den Händen der Herausgeber sind.

Alle Sendungen erbitten wir an Professor Bohnenkamp, (20) Celle, Pädagogische Hochschule.

Dies Schreiben wird abgesandt an

Karl Reichwein, Ober-Rosbach v.d.Höhe, Hessen  
Dr. Heinrich Becker, Leipzig, Leipziger Bücherhallen

---

1 Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin. Adolf-Reichwein-Archiv, Teilnachlaß Karl-Heinz Henssel, Signatur REICH Kasten 33, unpaginiert.

Helmut Becker<sup>2</sup>, Kressbronn/Bodensee, Kirchsteig  
 Fritz Bernt<sup>3</sup>, Jena, Neugasse 32  
 Pfarrer Franz Berthoud, Schweinsberg/Kurhessen  
 Dr. Brodführer, Gauting b. München, Giselastr. 1  
 Prof. Dixel u. Frau, Braunschweig, Lützowplatz 6  
 Prof. Dr. Flitner, Hamburg, Universität  
 Landgerichtsdirektor Dr. Franke<sup>4</sup>, Berlin-Johannistal  
 Dr. Gerstenmaier, Zentralbüro des Evang. Hilfswerkes,  
 Stuttgart, Staffelbergstr. 20  
 Staatsminister a.D. Grimme, Hannover, Hohenzollernstr. 53  
 Reg.-Dir. Prof. Dr. Haase, Hannover, Hohenzollernstr. 53  
 Prof. Dr. Heise, Oldenburg, Pädagogische Akademie  
 Emil Henk, Heidelberg, Kaiserstr. 33  
 Paul Hensel, Freiburg, Silberbachstr. 1  
 Dr. R. Hübner, Jena, Beethovenstr. 6  
 Wolfgang Kroug, Marburg/Lahn, Wilhelmstr. 19  
 Schulrat Professor Kruckenberg, Halle/Saale  
 A. v. Machui, Göttingen, Hoher Weg 3  
 Oberbürgermeister Dr. Mertens, Halle/Saale, Kirschbergweg 22  
 Pfarrer Wilhelm Metz<sup>5</sup> (durch Reg.-Dir. Schafft, Kassel-Wil-  
 helmshöhe, Waldschule)  
 Prof. Dr. H. Mitgau, Heidelberg, Hainsbachweg 6  
 Frau Vilma Mönkeberg-Kollmar<sup>6</sup>, Hamburg/Blankenese, Wulfsdal  
 19  
 Dr. Hans Pflug, Kissingen, Rooseveltstr. 45  
 Dr. Harald Pölchau, Berlin-N., Afrikanische Allee  
 Dr. Wolfgang Schuchhardt, Marburg/Lahn, Liebigstr. 37  
 Dr. Wilfried Schüler<sup>7</sup>, München-Gladbach-Hehn, Lungenheilstätte  
 Dr. Harald Seehusen, Flensburg, Grüner Weg 2  
 Oberpräsident Dr. Steltzer, Kiel, Schloß  
 Dr. H. Stodieck, Unna/Westf.  
 Prof. E. Straßner, Schloß Banz/Franken

---

2 Hel[ ]mut Becker.

3 [Friedrich], genannt Fritz.

4 [Herbert] Fran[c]ke.

5 [Heinz] Metz; im Rundschreiben irrtümlich Wilhelm.

6 Mön[c]keberg.

7 Wilfrid; im Rundschreiben irrtümlich Wilfried.



Dr. W. Suhr<sup>8</sup>, Berlin-Schmargendorf, Sodenerstr. 36  
 Dr. Robert Tillmanns, Berlin-Wannsee, Kronprinzessinnenweg  
 C.D. v. Trotha, " " " " 22a  
 Dr. Helmut Trüper, Jena, Sophienhöhe  
 Prof. Dr. E. Weniger, Göttingen, Calsowstr. 45 I.  
 Schulrat Wolff, Berlin NO 18, Langenbeckstr.

Wir möchten ferner zur Mitarbeit auffordern:

Frau Prof. Dr. E. Blochmann, England  
 Gustav Dahrendorf  
 Rolf Gardiner, England  
 Dr. Friedrich Falk, früher in Schlesien  
 Prof. Dr. v. Hollander, Merseburg  
 Hermann Herrigel, Frankfurt/Main  
 Prof. Fritz Alexander Kauffmann, Reutlingen  
 Dr. Günter Keiser, Berlin  
 Dr. Hertha Krauß<sup>9</sup>, USA.  
 Dr. Walter Martin, zuletzt Leipzig, Bücherhallen  
 Dr. Elisabeth Rotten, Schwarzerden/Rhön, (später Schweiz)  
 Dr. Hans und Irene Seligo  
 Prof. Dr. Fritz Sell<sup>10</sup>  
 Pfarrer Walter Staats, Braunschweig

und bitten um Abgabe der Anschriften.

Wir bitten schließlich, den Kreis der Beteiligten aus eigener Kenntnis zu erweitern und denen, die dafür in Betracht kommen, von diesem Schreiben Kenntnis zu geben.

Berlin-Celle-Oberursel-Braunschweig,  
 den 15. Juli 1946.

gez. Romai<sup>11</sup> Reichwein  
 Hans Bohnenkamp  
 Albert Krebs  
 Harro Siegel.

---

8 [Otto] Suhr; im Rundschreiben irrtümlich W.  
 9 Kraus; im Rundschreiben irrtümlich Krauß.  
 10 [Friedrich C.], genannt Fritz.  
 11 [Rosemarie], genannt Romai.

Schulrat G. Wolff<sup>12</sup>  
den 26. Juli 1946

Berlin NO 18,  
Langenbeckstr. 1

Sehr verehrter Herr Prof. Bohnenkamp,

ich danke Ihnen verbindlich für Ihre freundliche Zuschrift vom 15.7.1946, die ich heute erhalten habe und auch sofort beantworte. Frau Reichwein hat mir bereits von dem Plan eines Gedenkbuches gesprochen, und ich würde es sehr begrüßen, wenn wir in der von Ihnen angegebenen Form die Erinnerung an Prof. Dr. Reichwein, seine Persönlichkeit, sein Lebenswerk und seinen Opfertod für die Freiheit bei dem gegenwärtigen und kommenden Geschlecht wachhielten.

Die Plünderungen in meiner Wohnung in den kritischen Kriegstagen haben leider viel Material vernichtet, darunter auch die Briefe Reichweins an mich, soweit sie nicht von mir schon vorher dem Feuertode übergeben waren, da sie nicht in zweite Hände fallen durften. So fällt leider dieses Material aus. Es bleibt aber in meiner eigenen Erinnerung reicher Stoff übrig: Ich kannte Reichwein vor 1933 aus mancherlei Begegnungen. Aus diesem Grunde hatte er nach seiner Entlassung aus der Professur in Halle gebeten, als Lehrer einer einklassigen Schule in meinem Schulkreis tätig zu sein. So war er denn auch ab 1933 Lehrer in Tiefensee, wo Sie ihn zweifellos auch besucht haben. Ich habe mich bemüht, nicht nur die gemeinsamen Angriffe, die selbstverständlich gegen den jetzt als Lehrer tätigen Professor aus der Bevölkerung, der Partei, dem Orte und leider auch der Lehrerschaft kamen, abzuwehren, sondern ihm auch den erforderlichen Lebens- und Schaffensraum für seine schulische und pädagogische Arbeit zu verschaffen. Es ist mir auch geglückt, jegliche Revision seiner Schule durch die vorgesetzten Nazisten in der Regierung zu verhüten. So hat Reichwein zweifellos menschlich glückliche und beruflich erfolgreiche Jahre in dem schönen Tiefensee verlebt. Aus dieser Arbeit sind ja einige seiner Bücher entsprungen.

---

12 BBF, Berlin. Adolf-Reichwein-Archiv, Signatur REICH Kasten 2, Korrespondenz Bohnenkamp, unpaginiert. Der vollständige Briefwechsel zwischen WOLFF und BOHNENKAMP ist im Archiv erhalten, leider jedoch weder ein Erinnerungsbericht WOLFFs noch ein Entwurf für ein Vorwort. Unsere Quelle dokumentiert das erste Antwortschreiben von WOLFF.

Es besteht also die Möglichkeit, dass ich über Reichwein als Volksschullehrer in Tiefensee einen Beitrag beisteuere, wenn er nicht von anderer Seite aus gegeben wird. Ueber Einzelheiten darf ich dann wohl mit Ihnen sprechen, wenn Sie eine grundsätzliche Entscheidung über meine Anregung getroffen haben.

Mit ergebener Begrüssung

G. Wolff





## **„An Adolf Reichweins Freunde“ Ein Rundschreiben vom Juli 1946**

ADOLF REICHWEIN (1898–1944) war einer der wenigen Pädagogen, die aktiv dem Nationalsozialismus widerstanden haben. Über ihn gibt es neben institutioneller Überlieferung amtlicher Akten kaum Lebenszeugnisse als Originalquellen, und einzelne schriftliche Zeugnisse, die zur Aufhellung verschiedener Aspekte seines Lebens hätten beitragen können, sind verloren gegangen. Seine letzte Wohnung in Berlin war im August 1943 ausgebombt, sein Arbeitsarchiv und seine Privatbibliothek waren zerstört worden, die letzte Arbeitsstelle im Prinzessinnenpalais Unter den Linden mußte im gleichen Jahr wegen Bombenangriffen geräumt werden. Nach seiner Verhaftung im Juli 1944 war manches der Gestapo in die Hände gefallen oder aus Furcht vor ihrem Zugriff vernichtet worden, einiges auch in Verstecken unauffindbar, wichtiges aus dem illegalen Widerstand nur von Mund zu Mund verbreitet geblieben.

Inzwischen sind wichtige Werke von ADOLF REICHWEIN neu aufgelegt, Quellenmaterialien gedruckt und Presseartikel sowie größere und kleine Memoirenwerke und Spezialstudien erschienen. Die Sicherung der Quellen und die Erschließung weiterer biographischer Materialien ist aber immer noch ein Problem. Die Gründung des Adolf-Reichwein-Vereins vor 20 Jahren ist auch in diesem Zusammenhang zu sehen. Er hat sich zur Aufgabe gestellt, „das geistige Erbe seines Namensgebers zu pflegen und öffentlich zu vertreten sowie die ihm gewidmete Forschung“ zu unterstützen. Der Verein hat dem Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin (BBF) im Jahre 1997 eine Quellen- und Materialsammlung zum Leben und Wirken ADOLF REICHWEINS als Depositum übergeben, das sogenannte Adolf-Reichwein-Archiv.<sup>1</sup> Die Dokumentensammlung bildet bis heute die wichtig-

---

1 Die Geschichte des Adolf-Reichwein-Archivs ist mehrfach dargestellt worden, zuletzt bei der Übergabe an die BBF durch den Sohn ROLAND REICHWEIN in seiner Funktion als

ste Grundlage für die Rezeption seiner Pädagogik und die Edition der pädagogischen und publizistischen Werke ADOLF REICHWEINS.<sup>2</sup>

In dieser Sammlung ist die von uns dokumentierte Quelle überliefert, die wesentliche Aufschlüsse über die Entstehung des Archivs gibt. Die folgenden Ausführungen sollen den Kontext der Entstehung und die Geschichte der Überlieferung genauer belegen. Sie sind zugleich zu verstehen als analytischer und quellenkundlicher Beitrag von Archivarinnen zu Beständen, die sie für die bildungsgeschichtliche Forschung in der letzten Zeit ordneten, computergestützt erschlossen und nutzbar machten. Vor allem wollen wir auf zum Teil noch unpublizierte Bestände, die sogenannten Freundeserinnerungen, hinweisen, eine interessante Quellengruppe, die zwischen Oral-History und Ego-Dokumenten steht (SCHULZE 1996). Diese Materialien ergänzen nicht nur die archivalische Überlieferung, sondern helfen, Lücken in der schriftlichen Überlieferung zu schließen.

Gegenwärtig befindet sich im Adolf-Reichwein-Archiv neben originalen und kopierten Briefen REICHWEINS, einem wesentlichen Teil seiner publizierten Literatur, Bilddokumenten, die einen außergewöhnlichen Einblick in den Alltag einer einklassigen Dorfschule zwischen 1933 und 1939 ermöglichen, auch ein Konvolut von „Freundeserinnerungen“ als Zeugnisse der Erinnerungskultur der bundesrepublikanischen Nachkriegszeit. Bis Mitte der 1970er Jahre lebten noch die meisten seiner Weggefährten aus der Jugendbewegung und Reformpädagogik, inzwischen sind viele der Zeitzeugen gestorben. Die Forschungsarbeit kann sich jetzt im wesentlichen nur noch auf Archivmaterialien stützen. Die bisher lediglich in Teilen publizierten oder unveröffentlicht gebliebenen Erinnerungsberichte (FRIEDENTHAL-HAASE 1999) sind ein gutes Beispiel dafür, daß die rückschauende Wiedergabe eines Lebensweges durch Zeitzeugen sowie die subjektive Deutung von Ereignissen ergiebig für die historische Bildungsforschung sein können. Hier werden Zusammenhänge und persönliche Beziehungsgeflechte sichtbar, die so in Akten nicht zu finden sind. Es gibt zahlreiche Hinweise auf Gruppierungen und Vereinigungen formeller wie informeller Art. Sie liefern ein facettenreiches Bild von der Wirkung und Art ADOLF REICHWEINS, das in den jeweiligen re-

---

Mitglied des Beirats des Adolf-Reichwein-Vereins (REICHWEIN 1997). Die Bestände des Archivs sind unter <http://www.bbf.dipf.de> recherchierbar.

2 Gegenwärtig wird von ULLRICH AMLUNG und KARL CHRISTOPH LINGELBACH in Kooperation zwischen dem Adolf-Reichwein-Verein und der BBF mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft eine kommentierte Werkausgabe der pädagogischen Schriften ADOLF REICHWEINS vorbereitet.

gionalen und institutionellen Zusammenhang gestellt, weitere Aufschlüsse zu aktuellen Forschungsfragen geben dürfte. Inzwischen haben auch Zeitgenossen, Weggefährten und Schüler REICHWEINS selbst eine Fülle von Ego-Dokumenten und Gedenkbüchern herausgegeben. Als „Anthologien des Erinnerns“ sind sie keine wissenschaftlichen Editionen, aber z.B. „mittelbar oder unmittelbar für das andragogische Reichwein-Bild aufschlußreich“ (ebd., S. 111). Sie ergänzen die schriftlich überlieferten sogenannten Freundeserinnerungen „als diskursive Konstruktionen, die in spezifischen historischen Kontexten produziert wurden“ und sind vor allem als „individuelle Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und individueller Erfahrungen“ (KRÜGER 1999, S. 348) zu verstehen.

Am 20. Oktober 1944 wurde ADOLF REICHWEIN vom Volksgerichtshof in Berlin zum Tode verurteilt und noch am gleichen Tage gehängt. Bald nach Kriegsende engagierten sich Angehörige, Freunde und Bekannte, ihn öffentlich zu würdigen, die Erinnerung zu bewahren und seine Ideen ins Gedächtnis zu rufen. Dieser Kreis von Freunden stand unter dem unmittelbaren Eindruck der Verfahren des Internationalen Militärtribunals in Nürnberg. Zu dieser Zeit, im November 1946, organisierte der ehemalige Volkshochschulkollege FRIEDRICH (FRITZ) BERNT in Jena, der einstigen Wirkungsstätte ADOLF REICHWEINS in den Jahren 1923 bis 1929, eine der ersten öffentlichen Ehrungen REICHWEINS nach Kriegsende. Teilgenommen an der Gedenkfeier hatte auch die damals 82jährige RICARDA HUCH. Die Schriftstellerin war damit beschäftigt, Lebensbilder deutscher Widerstandskämpfer in einem Gedenkbuch zusammenzustellen und hatte bereits einen Beitrag der Witwe ADOLF REICHWEINS erhalten. ROSEMARIE REICHWEIN (1904–2002), Tochter des Direktors des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin, LUDWIG PALLAT (1867–1946), hatte ihren Mann im Kollegium der Pädagogischen Hochschule Halle/Saale kennengelernt. Seit 1933 mit ihm verheiratet, war sie eine wichtige Zeugin für die Zeit des Nationalsozialismus. 1946 mit ihren vier Kindern nach Berlin zurückgekommen, setzte sie sich engagiert dafür ein, Materialien aus dem Leben und über das Wirken ihres Ehemannes aufzuspüren und zusammenzutragen. Verlorenes sollte ersetzt und Verstecktes wieder aufgefunden werden, um die Erinnerung an ihn zu erneuern. Sie tat sich mit jenen persönlichen Weggefährten zusammen, deren enge Vertrautheit auch den Familien galt, die ihrem Mann zu verschiedenen Zeiten nahe standen und bis zu seinem Tode mit ihm verbunden blieben.

ALBERT KREBS (1897–1992) kannte ADOLF REICHWEIN am längsten. Sie hatten gemeinsam am Ersten Weltkrieg teilgenommen, KREBS wurde als Justizreformer zuerst in Thüringen als Gefängnisleiter in Untermaßfeld und

nach 1945 als Leiter des Gefängniswesens in Hessen eingesetzt und lebte seit 1946 bis zu seinem Tode in der hessischen Stadt Oberursel (Taunus). Ab 1950 hatte er einen Lehrauftrag für Gefängniskunde und Kriminologie an der Universität Marburg und wurde dort 1955 Honorarprofessor. HANS BOHNENKAMP (1893–1977) war ein Kommilitone aus REICHWEINS Studienzeit Anfang der 1920er Jahre an der Marburger Philipps-Universität. Als engagierte Mitglieder der Akademischen Vereinigung Marburg blieben sie lebenslang freundschaftlich verbunden und besuchten sich auch häufig, als BOHNENKAMP Professor an der Hochschule für Lehrerbildung in Cottbus und REICHWEIN Volksschullehrer in der einklassigen Dorfschule in Tiefensee bei Berlin war. Im Jahre 1946 leitete BOHNENKAMP die Pädagogische Hochschule in Celle. Ebenfalls seit Anfang der 1920er Jahre war MICHAEL HARRO SIEGEL (1900–1985) mit REICHWEIN befreundet, der nach Kriegsende als Professor für Puppenspiel an der Hochschule der Bildenden Künste in Braunschweig tätig war. SIEGEL gehörte wie REICHWEIN zum Berliner Gesprächs- und Freundeskreis des damaligen preußischen Kultusministers CARL HEINRICH BECKER. REICHWEIN arbeitete ein Jahr als dessen persönlicher Referent. Seine Erinnerungen an diese Zeit aus dem Jahre 1931 wurden in ein Gedenkbuch aufgenommen, das seine Freunde zum 70. Geburtstag BECKERS im Jahre 1946 zusammenstellten (SCHAEDER 1950). Mit ähnlicher Absicht kam zu gleicher Zeit der Aufruf „An Adolf Reichweins Freunde“ in Umlauf: Exemplare von Schriften, andere schriftliche Zeugnisse sowie Bilder sollten zur Verfügung gestellt werden, um „Adolf Reichweins schriftstellerisches Werk neu herauszugeben und es mit einem von seinen Freunden zu zeichnenden Lebensbilde zu einem Gedächtniswerke zu vereinigen“.

Die Materialsammlung erwies sich als überaus schwierig und zeitaufwendig. Mehrfach finden sich Hinweise im Briefwechsel der Initiatoren, daß die eingesandten Berichte und Materialien der Umfrage nicht zufrieden stellten. Quellenkritische Probleme wurden angedeutet und eine neue Aktion eingeleitet. Zwar waren, wie gewünscht, Briefe und andere Belege als Ersatzüberlieferungen übergeben worden, es wurde jedoch deutlich, daß der Umgang mit dieser stark subjektiven Quellengattung eigene Methoden und theoretische Konzepte verlangte, um sie bewerten und benutzen zu können. Die geplante Biographie, das Adolf-Reichwein-Gedächtniswerk, wurde nicht geschrieben. Erst 14 Jahre nach REICHWEINS Tod erschien die erste Biographie des englischen Pädagogen JAMES L. HENDERSON, der an der Londoner Universität über ADOLF REICHWEIN promoviert hatte. „Ein Buch über Reichwein“, wie HELLMUT BECKER es nach seinem Erscheinen in deutscher Sprache 1958 rezensierte, „das ein Deutscher nun und jetzt nicht zustande ge-



bracht hat“ (HENDERSON 1958; BECKER 1958, S. 1082). BECKER erneuerte dabei auch methodische Vorbehalte, die sich aus der Qualität und der formalen Struktur der Erinnerungsdokumente ergeben; denn HENDERSON hatte die umfangreiche Dokumentensammlung bereits benutzen können, die in Folge des Aufrufs entstanden war. HANS BOHNENKAMP hatte sie zunächst an der Pädagogischen Hochschule Celle und dann in Osnabrück zusammengeführt und betreut.

Wer gehörte nun zu den Empfängern des Rundschreibens, und wie waren ihre Beziehungen zu REICHWEIN? Wer wurde ausgewählt, um aus der lebendigen Begegnung mit REICHWEIN, aus der Erinnerung „alles beizusteuern, was ihnen kennzeichnend oder bedeutsam erscheint“? In dem Rundschreiben „An Adolf Reichweins Freunde“ wurden 53 Personen namentlich genannt, im Adolf-Reichwein-Archiv sind 22 „Freundeserinnerungen“ aus diesem Kreis überliefert. Die Namensliste ist von den Unterzeichnern des Aufrufs längere Zeit diskutiert worden, bevor sie in der vorliegenden Form herausging. In den Antwortschreiben werden weitere Namen von Wegbegleitern REICHWEINS genannt, die ebenfalls am Aufbau des Archivs und an der Erinnerungsarbeit beteiligt werden sollten. HANS PFLUG, Freund REICHWEINS seit den 1920er Jahren, gruppierte in Vorbereitung des Rundbriefes in einem Brief an ROSEMARIE REICHWEIN vom 3. März 1946 Namen von Freunden und Bekannten, die etwas zur Lebensgeschichte REICHWEINS beisteuern könnten, nach Lebensstationen. Die von ihm gewählten Bezeichnungen nehmen wir in der Gruppierung der biographischen Erläuterungen auf. Wir konzentrieren uns auf die jetzt erschließbaren Daten: Geburts- und Todesjahr, Profession, Beziehungen zu REICHWEIN und die zum Zeitpunkt des Rundschreibens ausgeführte Tätigkeit.<sup>3</sup> Dabei gehen wir über die in einschlägigen Veröffentlichungen bereits nachzulesenden Fakten hinaus, in dem wir z.B. die in der BBF vorhandene Sammlung der Personalblätter von Lehrern an den höheren Schulen Preußens und die Jahresberichte dieser Schulen ausgewertet haben. Dennoch bleiben die Kurzbiographien einiger Persönlichkeiten aus dem Umfeld REICHWEINS unvollständig und erfordern weitere Forschungen, z.B. durch die Auswertung des Archivs des Adolf-Reichwein-Vereins, besonders des darin enthaltenen Schriftwechsels der Archivleiter HANS BOHNENKAMP und WILFRIED HUBER (1925–1986, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftler).

---

3 Die Namen der Personen, die „Freundeserinnerungen“ eingesandt haben, kennzeichnen wir mit einem \*.

### **Ehemalige Mitglieder der Akademischen Vereinigung Marburg aus Adolf Reichweins Zeit**

ADOLF REICHWEIN studierte nach Schulzeit und aktiver Kriegsteilnahme ab 1918 Geschichte, Philosophie und Volkswirtschaft zunächst in Frankfurt am Main, von 1920 bis 1921 in Marburg. Dort wurde er führendes Mitglied der „Akademischen Vereinigung“ (AV), einer studentischen Verbindung im Rahmen der Jugendbewegung. Zu seinen Wegbegleitern aus dieser Zeit gehören:

FRANZ BERTHOUD\*, 1894–1977, evangelischer Pfarrer, Studium in Marburg, 1921 Teilnehmer an dem von REICHWEIN organisierten Arbeitsgemeinschaftslager von Studenten, jungen Arbeitern und Bauern in Bodenrod im Taunus, in dem in gemeinsamer praktischer Arbeit Ansatzpunkte zu geistiger Auseinandersetzung gefunden werden sollten (AMLUNG 1999, S. 132 ff.). Seit 1930 war BERTHOUD Pfarrer in Rauschenberg/Kirchenkreis Kirchhain in Hessen.

FRIEDRICH FALK, Dr., Leiter des evangelischen Pressedienstes für Schlesien, traf REICHWEIN 1933 in FRITZ KLATTs (1888–1945) Volkshochschulheim in Prerow. 1946 leitete er den evangelischen Pressedienst von Görlitz aus.

WOLFGANG KROUG\*, Dr., 1890–1973, Studium der Philosophie, Mathematik, Physik, Germanistik in Marburg, Göttingen und Jena, 1912 in Marburg Begründer der „Akademischen Vereinigung“, lernte REICHWEIN in den 1920er Jahren bei der Volkshochschularbeit in Jena kennen, arbeitete 1946 in Göttingen als Psychoanalytiker.

HEINRICH METZ\*, im Rundschreiben irrtümlich WILHELM, 1897–1973, evangelischer Pfarrer, studierte in Marburg, war seit 1925 Pfarrer in Holzburg/Kirchenkreis Ziegenhain in Hessen.

HERMANN MITGAU\*, Prof. Dr., 1895–1980, Pädagoge und Sozialwissenschaftler, studierte 1915 in Marburg, lernte REICHWEIN erst 1920 bei einem Treffen der AV kennen und traf ihn später bei verschiedenen Anlässen immer wieder, so z. B. in seiner Eigenschaft als Schriftleiter der „Odkershäuser Blätter. Zeitschrift der Akademischen Vereinigung Marburg“. 1946 lebte er als Privatgelehrter in Heidelberg.

HANS PFLUG\*, Prof. Dr., 1900–1952, Pädagoge, Lyriker, Feuilletonist, Erzähler, studierte 1920 bis 1924 Germanistik und Geschichte unter anderem in Marburg, traf REICHWEIN lebenslang immer wieder, unter anderem 1933 bei einem politisch-pädagogischen Kurs bei FRITZ KLATT in dessen Volkshochschul- und Freizeitheim in Prerow. 1946 war er Professor für Geschichte und Länderkunde an der Pädagogischen Akademie Wuppertal.

HARALD POELCHAU\*, Dr., 1903–1972, evangelischer Pfarrer, war ebenfalls Student in Marburg. 1934 besuchte er REICHWEIN in Tiefensee, seit 1941 gehörte er dem „Kreisauer Kreis“ an. Ab 1932 arbeitete POELCHAU als Gefängnispfarrer in Tegel und betreute bis 1945 auch die Gefängnisse Plötzensee, Brandenburg-Görden und Moabit. Er bemühte sich vergeblich darum, REICHWEIN während dessen Haft zu treffen. 1946 war er im Justizdienst in Berlin (Ost) tätig und seit 1949 wieder als Gefängnispfarrer in Tegel.

WOLFGANG SCHUCHHARDT\*, Dr., 1903–1993, Pädagoge, studierte nach REICHWEIN in Marburg Germanistik, Geographie und Kunstgeschichte. Er traf REICHWEIN das erste Mal im Winter 1922/23 in Berlin, später auf den Pflingsttagungen der AV. Erneute Kontakte ergaben sich, als SCHUCHHARDT 1933 eine Tätigkeit an den Staatlichen Museen Berlin, Abteilung Volkskunde, aufnahm. Er hatte den Direktor des Museums auf REICHWEIN hingewiesen und mit REICHWEIN 1938 das erste Gespräch über dessen künftige Mitarbeit am Museum geführt, die im Herbst 1939 begann. 1946 war SCHUCHHARDT Mitbegründer und Leiter der Waldorfschule in Marburg.

WILFRID SCHÜLER, Dr., 1902–1959, Arzt, studierte Medizin u.a. in Marburg, befreundet mit REICHWEIN seit 1920, enge Freundschaft auch der Familien, seit 1938 Ärztlicher Direktor des Tbc-Krankenhauses Mönchengladbach-Hehn.

WALTER STAATS, 1897–1983, Theologe, studierte Theologie u.a. in Marburg, 1938–1963 Pfarrer an der Sankt Johannes Kirche in Braunschweig, 1949 Mitglied des Vorstandes des wieder gegründeten Deutschen Schwerhörigenbundes. STAATS gründete 1959 die Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Seelsorger für Schwerhörige und Spätertaubte.

H[ERBERT] STODIECK, Dr., geb. 1900, Pädagoge, studierte in Marburg Englisch, Deutsch und Kunstgeschichte, war seit 1929 Studienrat an der Staatlichen Oberschule für Jungen in Aufbauform in Unna/Westfalen.

### Mitarbeiter der Erwachsenenbildung

Seinem Berufswunsch folgend, sich der „volkstümlichen Erziehung“ in Deutschland zu widmen, übernahm der 23jährige REICHWEIN für 16 Monate die Geschäftsführung des „Ausschusses der Deutschen Volksbildungsvereinigungen“<sup>4</sup> und für ein halbes Jahr die Leitung der Abteilung Nordostdeutschland des deutsch-amerikanischen Kinderhilfswerks in Berlin und or-

---

4 Zu diesem Ausschuß siehe AMLUNG 1999, S. 139 f.

ganisierte im Auftrag der amerikanischen Quäker die sogenannte Quäkerspeisung während der Inflationsjahre. Im Jahre 1923 wurde er zum Dr. phil. an der Universität Marburg promoviert. Noch im gleichen Jahr ging er nach Jena, zunächst als Geschäftsführer der Volkshochschule Thüringen, 1925 wurde er Leiter der Jenaer Volkshochschule. In diese Zeit fällt die Bekanntschaft mit folgenden Personen:

HEINRICH BECKER\*, Dr. h.c., Ministerialrat, 1891–1971, Bibliothekar, Politiker, war 1930–1933 Referent für Bibliotheks- und Volkshochschulwesen im preußischen Kultusministerium. Seine Bekanntschaft mit REICHWEIN begann in den frühen 1920er Jahren im „Lauenstein Kreis“, so genannt nach den von EUGEN DIEDERICHs, dem Jenaer Verleger, ins Leben gerufenen Zusammenkünften zur Erwachsenenbildung auf der Burg Lauenstein. Die erste Lauensteiner Kulturtagung fand zu Pfingsten 1917 statt (REIMERS 1999). BECKER besuchte REICHWEIN später auch in Tiefensee. 1945/46 war er kommissarischer Leiter der Stadtbibliothek und der Städtischen Bücherhallen Leipzig sowie Leiter der Abteilung Buch- und Bibliothekswesen im Städtischen Volksbildungsamt Leipzig.

FRIEDRICH BERNT\*, im Rundschreiben Fritz genannt, 1902–1963, Musiker, Musiklehrer, mit REICHWEIN seit der gemeinsamen Zeit an der Volkshochschule Jena befreundet. Über ihn hatte REICHWEIN bereits 1943 vergeblich einen Meinungsaustausch mit der illegalen Kaderleitung der KPD angestrebt. 1946 war BERNT in Jena Direktor der Volkshochschule.

GRETE, geb. 1890, und WALTER DEXEL, Dr., 1890–1973, Ehepaar aus Jena. W. DEXEL war ein dem Bauhaus um WALTER GROPIUS nahestehender Künstler, der im Volkshochschulheim Jena eine Künstlerwerkstatt betrieb. Er übernahm die Innengestaltung des Heimes und die graphische Gestaltung der Umschläge der von REICHWEIN herausgegebenen „Blätter der Volkshochschule Jena“. 1936–1942 war DEXEL Professor für Formunterricht an der Staatlichen Hochschule für Kunstzerziehung Berlin, wurde als „entarteter Künstler“ entlassen, war 1942–1955 mit dem Aufbau und der Leitung der „Formsammlung der Stadt Braunschweig“ beschäftigt.

WILHELM FLITNER, Prof. Dr., 1889–1990, Erziehungswissenschaftler, war Mitbegründer und erster Geschäftsführer der von der CARL-ZEISS-Stiftung finanzierten Abendvolkshochschule Jena und Vorstandsmitglied der Volkshochschule Thüringen, wurde in der zuletzt genannten Funktion von REICHWEIN abgelöst, gehörte zum Hohenrodter Bund, war Mitbegründer und erster Schriftleiter der Zeitschrift „Erziehung“ und seit 1927 Ordinarius für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.



- OTTO HAASE\*, Prof. Dr., 1893–1961, Pädagoge, war seit 1924 Leiter der Trüperschen Jugendheime in Jena und Lehrer an der dortigen Volkshochschule. 1945 leitete er den Aufbau der Lehrerbildung und -fortbildung in Niedersachsen und wurde 1946 Regierungsdirektor und Referent für Lehrerbildung im Oberpräsidium Hannover.
- CARL PAUL HENSEL\*, Prof. Dr., 1907–1975, Tischler, Volkswirt, war 1925 Volkshochschüler und wurde ein lebenslanger Freund REICHWEINS. 1947 war er Assistent bei dem Ökonomen WALTER EUCKEN, dem Theoretiker der sozialen Marktwirtschaft an der Universität Freiburg. Der Nachlaß HENSELS liegt in Freiburg im Universitätsarchiv und liefert möglicherweise noch Aufschluß über seine Tätigkeit in der ersten Nachkriegszeit.
- HERMANN HERRIGEL, Dr., 1888–1973, Journalist, Redakteur, Publizist, Veröffentlichungen u. a. in der „Frankfurter Zeitung“, „Merkur“, „Universitas“, „Der Kunstwart“, 1936–1939 Herausgeber einer eigenen Zeitschrift „Christliche Besinnung“, Teilnehmer an den Hohenrodter Tagungen zur Erwachsenenbildung.
- WALTER MARTIN\*, Dr., Schüler und Bewohner des Volkshochschulheims der Volkshochschule Jena 1928/29, wo er REICHWEIN kennenlernte, später in den Bücherhallen Leipzig tätig.
- HARALD SEEHUSEN\*, Dr., geb. 1909, Volkswirt, Ministerialrat, Kontakte mit REICHWEIN ab 1932 im Volkshochschulheim von FRITZ KLATT in Prerow zu einem der dort stattfindenden politisch-pädagogischen Kurse, traf ihn 1943 an der Ostfront in Riga.
- OTTO SUHR\*, 1894–1957, Volkswirt, Politiker, späterer Oberbürgermeister von Berlin (West), traf REICHWEIN 1921 das erste Mal auf einer Volkshochschultagung in Weilburg (Lahn) und dann lebenslang immer wieder, unter anderem auch während des Krieges in Berlin zu politischen Gesprächen. Dabei lernte SUHR auch HELMUTH JAMES GRAF VON MOLTKE kennen, einen der Initiatoren des „Kreisauer Kreises“, einer Widerstandsgruppe gegen den Nationalsozialismus, benannt nach dem MOLTKEschen Gut Kreisau in Niederschlesien. 1945 war SUHR Erster Generalsekretär der Berliner SPD.
- ROBERT TILLMANNS, Dr., 1896–1955, Volkswirt, Bundesminister, 1925–1930 Mitbegründer und stellvertretender Geschäftsführer der Studienstiftung des Deutschen Volkes, 1931–1933 Regierungsrat in der preußischen Schulverwaltung, 1945–1947 Leiter des Zentralbüros Ost des Hilfswerks der EKD, 1946 Mitglied des Landtages Sachsen. Sein Nachlaß, der möglicherweise Aufschluß über seine Beziehung zu REICHWEIN gibt, liegt im Historischen Archiv der Konrad-Adenauer-Stiftung, Bonn.

HELLMUT TRÜPER\*, Dr., 1898–1973, Lehrer, Psychologe, Philologe, bekannt mit REICHWEIN aus dessen Jenaer Zeit, besuchte ihn auch in Tiefensee. Von 1931 bis 1956 war TRÜPER Direktor des von seinem Vater gegründeten Erziehungsheimes und Jugendsanatoriums für entwicklungsgestörte Kinder und Jugendliche in Jena.

### Lehrerbildung

Im Frühjahr 1929 wurde REICHWEIN persönlicher Referent des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung CARL HEINRICH BECKER in Berlin. Im April 1930 übernahm er nach dem Rücktritt BECKERS eine Professur für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie in Halle/Saale. Aus dieser Zeit wurden folgende Persönlichkeiten als Adressaten des Aufrufs ausgewählt:

ELISABETH BLOCHMANN\*, Prof. Dr., 1892–1972, Erziehungswissenschaftlerin, gehörte zum Kollegium der Pädagogischen Akademie Halle/Saale, lebte 1946 noch in Oxford, wohin sie 1934 emigrieren mußte und war dort bis 1951 Tutor für Deutsch, Fellow und University Lecturer am College Lady Margaret Hall der Universität.

HEINRICH HEISE, Prof. Dr., geb. 1904, Pädagoge, war Gastlehrer in dem von FRITZ KLATT geleiteten Volkshochschulheim in Prerow, auf Empfehlung von BOHNENKAMP 1936–1945 Dozent für Erziehungswissenschaft an der Hochschule für Lehrerbildung Cottbus, im Oktober 1945 Mitglied des Gründungskollegiums der Pädagogischen Akademie Oldenburg.

KARL VON HOLLANDER\*, Prof. Dr., 1884–1971, Pädagoge, kannte REICHWEIN schon aus der Volkshochschulzeit in Jena, kam auf dessen Veranlassung zunächst als kommissarischer Dozent, dann als Professor für Biologie an die Pädagogische Akademie Halle/S., 1945 war er Oberschulrat bei der Bezirksregierung Halle/Merseburg.

R[EINHARD] HÜBNER, Dr., geb. 1902, Pädagoge, Journalist, Pfarrer, war Dozent an den Hochschulen für Lehrerbildung Cottbus und Frankfurt/O., 1945/46 im Internierungslager Bad Aibling, dann Aufenthalt in Göttingen und Jena.

FRITZ ALEXANDER KAUFFMANN, Prof. Dr., 1911–1945, Pädagoge, Maler, Schriftsteller, war 1931–1933 Professor für Kunsterziehung an der Pädagogischen Akademie Halle/S.

ADOLF KRUCKENBERG, Prof. Dr., 1880–1961, Pädagoge, war 1930–1932 Professor für Mathematik und Praktische Pädagogik an der Pädagogischen Akademie Halle/S. und Akademieschulrat der angeschlossenen Ausbildungsschulen im Aufsichtskreis Halle/S., 1932 bis Mai 1945 Kreisschulrat des Saalkreises Halle-Land II, lebte bis 1947 in Halle/S.

[FRIEDRICH C.] SELL, Prof. Dr., 1892–1956, Pädagoge, war 1928–1930 Hilfsarbeiter im Referat Lehrerbildung, Abteilung U III beim preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin, 1930–1932 Professor für Geschichte an der Pädagogischen Akademie Halle/S., emigrierte 1938 in die USA.

ERNST STRAßNER\*, Prof. Dr., 1905–1991, Pädagoge, Kunsterzieher, lernte REICHWEIN auf Vermittlung BOHNENKAMPS, mit dem er an der Hochschule für Lehrerbildung in Cottbus zusammenarbeitete, 1939 in Tiefensee kennen. REICHWEIN hatte für kurze Zeit zwei Studenten als Praktikanten an seiner Schule und STRAßNER war der betreuende Dozent. Später besuchte er ihn in Berlin im Volkskundemuseum. Dort erfuhr er auch von der Verhaftung REICHWEINS. 1946 lebte STRAßNER auf Schloß Banz und arbeitete in einem kunstgewerblichen Betrieb.

ERICH WENIGER, Prof. Dr., 1894–1961, Erziehungswissenschaftler, Mitbegründer der Gilde Soziale Arbeit 1925, Mitglied des Hohenrodter Bundes, war 1929–1930 Professor für Pädagogik und Philosophie an der Pädagogischen Akademie Kiel als Nachfolger von WILHELM FLITNER, 1930–1932 an der Pädagogischen Akademie Altona, 1932–1938 an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt a.M., 1945–1948 Professor für Pädagogik und erster Direktor der am 8. 2. 1946 eröffneten Pädagogischen Hochschule in Göttingen.

### Andere Bereiche (Jugendbewegung, Politik)

Von den Nationalsozialisten 1933 aus dem Hochschuldienst entlassen, war REICHWEIN ab Herbst 1933 als Lehrer in der einklassigen Dorfschule Tiefensee/Schulaufsichtskreis Niederbarnim-Süd, etwa 40 km nordöstlich von Berlin, tätig. Über seine dortige schulpädagogische Arbeit legte er die viel beachteten Bücher „Schaffendes Schulvolk“ (1937) und „Film in der Landschule“ (1938) vor.

Im September 1939 ging REICHWEIN nach Berlin zurück und wurde Leiter der Abteilung „Schule und Museum“ beim Staatlichen Museum für Deutsche Volkskunde. Zu aktiver Widerstandsarbeit gegen die Nationalsozialisten entschlossen, nahm er in Berlin Kontakt zum Freundeskreis um HELMUT JAMES

VON MOLTKE auf. Viele seiner Freunde haben ihn sowohl in Tiefensee als auch im Volkskundemuseum und in seiner Berliner Wohnung besucht, wie aus „Freundeserinnerungen“ hervorgeht. Aus diesen Bereichen wurden geschrieben:

HELLMUT BECKER, Prof. Dr., 1913–1993, Jurist, Soziologe, Erziehungswissenschaftler, Sohn von CARL HEINRICH BECKER, nahm als junger Anwalt an den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen teil, war 1963 Gründer und bis 1993 Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin.

BRODFÜHRER, EDUARD, Dr., 1884–1976, Pädagoge, Verleger.

GUSTAV DAHRENDORF\*, 1901–1954, kaufmännische Lehre, Wirtschaftspolitiker, 1932–1933 Reichstagsabgeordneter der SPD, war Mitglied des „Kreisauer Kreises“, lernte REICHWEIN aber erst im Gestapo-Gefängnis in Berlin nach seiner Verhaftung nach dem Attentat auf HITLER am 20. Juli 1944 kennen. Er wurde vom Volksgerichtshof zu einer Zuchthausstrafe verurteilt und 1945 aus dem Zuchthaus Brandenburg-Görden befreit. Anschließend war er in Berlin für die Neugründung der SPD tätig. 1946 noch vor der Vereinigung von KPD und SPD zur SED ging er nach Hamburg und wurde dort Vorsitzender der Geschäftsleitung der Großeinkaufsgesellschaft Deutscher Konsumgenossenschaften mbH. und Mitglied der Hamburger Bürgerschaft.

[HERBERT] FRAN[C]KE, Dr., 1885–1947, Jurist, Jugendrichter, u.a. Mitglied in der Gilde Soziale Arbeit, in der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen und im Bund der Jugendgerichtshelfer, Berlin, 1932 aus dem Amt des Jugendrichters entlassen, 1945 Wiederaufnahme der Tätigkeit.

ROLF GARDINER\*, 1902–1971, Farmer, Landschaftsgestalter, lernte REICHWEIN 1923 in der lebensreformerischen Siedlung Hellerau auf einem Jugendtreffen kennen, besuchte ihn in Tiefensee und lud ihn zu einer Vortragsreise über seine schulpraktische Arbeit nach England ein. GARDINERS Wohnsitz „Springhead“ bei Dorset entwickelte sich zu einem agrarischen und kulturellen Zentrum, auf dem er oft Gäste aus der Jugendbewegung empfing. 1947 leitete er ein großes Familiengut in Nyasaland, heute Malawi.

EUGEN GERSTENMAIER, Prof. Dr., 1906–1986, evangelischer Theologe, Politiker, seit 1949 Abgeordneter, 1954–1969 Präsident des Bundestages, gehörte zum „Kreisauer Kreis“, war inhaftiert und wurde 1945 aus dem Gefängnis befreit, war 1945–1951 Gründer und Leiter des Hilfswerks der EKD.



ADOLF GRIMME\*, Prof. Dr., 1889–1963, Studienrat, Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, preußischer Staatsminister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, war 1930 der Nachfolger von CARL HEINRICH BECKER als Kultusminister, berief REICHWEIN 1930 zum Lehrbeauftragten für Geschichte und Staatsbürgerkunde an die neu gegründete Pädagogische Akademie in Halle/Saale. 1933 wurde der Sozialdemokrat GRIMME seines Amtes enthoben. Er hatte Kontakt mit ADAM KUCKHOFF und der „Roten Kapelle“, wurde 1943 verhaftet, 1945 aus dem Zuchthaus befreit. GRIMME war 1946 Kultusminister des Landes Hannover bzw. Niedersachsen, 1948 Generaldirektor des Nord Westdeutschen Rundfunks.

EMIL HENK, genannt HENKO, 1883–1969, Journalist, Mitglied der Widerstandsgruppe Rechberg, so genannt nach dem Pseudonym von HENK, bekannt auch als Asselsteiner wegen eines Treffens der Gruppe am Asselstein bei Annweiler. HENK war mit CARL MIERENDORFF, THEODOR HAUBACH und ADOLF REICHWEIN befreundet.

GÜNTER KEISER, Dr., geboren 1902, Beamter, Ministerialdirigent, traf REICHWEIN bei der 1. Nordischen Tagung 1922 in Werleshausen, war einer der Initiatoren der internationalen Jugendtagung in Hellerau 1923, gehörte zum Beirat der „Neuen Blätter des Sozialismus“. 1946 war er im Zentralamt für Wirtschaft in Minden tätig.

HERTHA KRAUS, Prof. Dr., 1897–1968, amerikanische Soziologin und Professorin für Sozialarbeit österreichisch-tschechischer Herkunft, 1923 Leiterin des Wohlfahrtsamtes der Stadt Köln, dort auch Dozentin an der Wohlfahrtsschule, lernte REICHWEIN durch ihre Tätigkeit in der Kinderfürsorge der amerikanischen Quäker kennen. Von den Nationalsozialisten entlassen, emigrierte sie in die USA, dort Lehrtätigkeit in Pittsburg und Pennsylvanien. Nach dem Krieg bereiste sie Deutschland als Mitarbeiterin der amerikanischen Militärregierung, unterstützte den Wiederaufbau der Arbeiterwohlfahrt und den Aufbau der deutschen Sozialarbeit.

ARTHUR VON MACHUI, 1904–1971, Agrarsoziologe, Schwager REICHWEINS, von 1938 bis 1948 verheiratet mit MARIANNE PALLAT, der Schwester ROSEMARIE REICHWEINS (die Ehe wurde geschieden), während des nationalsozialistischen Regimes im „Forschungsdienst der Landwirtschaftswissenschaft“ tätig, 1946 beim Zentralamt für Ernährung und Landwirtschaft Hamburg.

HEINRICH MERTENS, Dr., 1906–1968, Volkswirt, Bürgermeister, 1936 Verhaftung und Hochverratsprozeß, 1945 Bürgermeister von Eisleben, dann von Halle/Saale, ab September 1946 bis 1947 Oberbürgermeister von Jena. Er sprach auf der ersten Gedenkfeier für ADOLF REICHWEIN im November 1946 in Jena.

VILMA MÖNCKEBERG-KOLLMAR, geb. PRATL (1892–1985), Schauspielerin, Vortragskünstlerin, Sprecherzieherin, Lehrauftrag am Lektorat für Sprech-erziehung und Vortragskunst der Universität Hamburg, früher an der Pädagogischen Akademie Altona. Seit den 1920er Jahren befreundet mit GARDINER und REICHWEIN. Ihre Berliner Wohnung war einer der Treffpunkte der Widerstandsgruppe um MIERENDORFF und HAUBACH. REICHWEIN besuchte sie 1943 in Ruhland/Kreis Hoyerswerda.

ELISABETH ROTTEN, Dr., 1882–1964, Pädagogin, Schriftstellerin, Mitbegründerin des Bundes Entschiedener Schulreformer (1919) und 1921 des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung (New Education Fellowship)“, arbeitete bis 1921 zusammen mit HEINRICH BECKER in der Pädagogischen Abteilung der Deutschen Liga für den Völkerbund, bis 1923 mit den englischen Quäkern in der Kinderhilfe („Quäkerspeisung“). Aus dieser Zeit kannte sie REICHWEIN. 1934 emigrierte sie in die Schweiz nach Saanen im Berner Oberland und begründete nach 1945 das internationale Kinderdorf Pestalozzi in Trogen, Kanton Appenzell; 1947 war sie Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Berlin.

Ehepaar IRENE, geb. 1904, und HANS SELIGO, geb. 1898, Journalisten, Auslandskorrespondenten, Rundfunkmitarbeiter.

THEODOR STELTZER, Dr., 1885–1967, Staatswissenschaftler, lernte REICHWEIN 1929 in dem von EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY u.a. initiierten „Löwenberger Arbeitslager“ kennen, war Mitglied des „Kreisauer Kreises“, 1946–1947 Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein.

CARL DIETRICH VON TROTHA, Dr., 1907–1952, Wirtschaftswissenschaftler, Vetter von HELMUTH JAMES GRAF VON MOLTKE, lernte REICHWEIN 1929 im „Löwenberger Arbeitslager“ kennen, war ab 1933 Mitarbeiter im Reichswirtschaftsministerium, gehörte zum „Kreisauer Kreis“. 1948 bis zu seinem Unfalltod in den USA lehrte er an der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin.

Die Reaktionen der Angeschriebenen auf das Rundschreiben der Freunde REICHWEINS waren sehr unterschiedlich. Neben denen, die Erinnerungsberichte einsandten, schrieb z.B. Dr. FRIEDRICH FALK, der 1946 für den Evangelischen Presseverband für Schlesien zunächst in Görlitz, später in Bad

Hersfeld tätig war, daß er REICHWEIN zuletzt 1933 in FRITZ KLATTS Volkshochschulheim gesehen und erst aus dem Rundschreiben der Freunde vom Tode REICHWEINS erfahren habe. Er begrüße es sehr, daß ADOLF REICHWEINS schriftstellerisches Werk neu herausgegeben werden solle, bedauere es aber, daß er kaum etwas dazu beitragen könne. Alles, was er an Briefen, Arbeitsentwürfen, tagebuchartigen Aufzeichnungen über ADOLF REICHWEIN und seine Lebensarbeit besessen hatte, habe er in Breslau zurücklassen müssen.<sup>5</sup> Insgesamt betrachtet, liefern die Antwortbriefe einen durchaus spannenden Beitrag zur Nachkriegsgeschichte Deutschlands sowohl für den westlichen als auch für den östlichen Teil, denn insbesondere ROSEMARIE REICHWEIN bemühte sich darum, das Werk ihres Mannes auch in der damals sowjetisch besetzten Zone herauszugeben und lebendig zu erhalten. So sprach sie u. a. im Berliner Hauptschulamt bei dessen Leiter ERNST WILDANGEL vor, fand jedoch keine Unterstützung. Dieser Vorgang ist ebenfalls brieflich dokumentiert. Schließlich bleibt noch zu erwähnen, daß auch der Vater ADOLF REICHWEINS, KARL GOTTFRIED REICHWEIN (1872–1958, Lehrer), und ROSEMARIE REICHWEIN, die Witwe ADOLF REICHWEINS, Erinnerungen niedergeschrieben haben (REICHWEIN 1999).

Als Beispiel für eine Briefantwort soll die Reaktion von GEORG WOLFF dienen: Bei einem Besuch in Cottbus im April 1946 nahm ROSEMARIE REICHWEIN an einer Kundgebung der Liberal Demokratischen Partei Deutschlands (LDP) teil, auf der der Name GEORG WOLFF fiel. Sogleich teilte sie BOHNENKAMP mit, jetzt endlich den Mann gefunden zu haben, der den besten Bericht über Tiefensee geben könne. Sie korrespondierte selbst mit ihm und schrieb an BOHNENKAMP, daß auch er WOLFF um seine Mitarbeit bei der Neuherausgabe des Buches „Schaffendes Schulvolk“ bitten möge. Insbesondere ging es ihr darum, daß er eines der beiden Vorworte übernimmt. Um das andere hatte sie bereits ADOLF GRIMME gebeten.

Der daraufhin entstandene Briefwechsel zwischen WOLFF und BOHNENKAMP ist im Archiv erhalten, jedoch weder ein Erinnerungsbericht WOLFFS noch ein Entwurf für ein Vorwort. Seine erste Antwort wird hier dokumentiert.

GEORG WOLFF (1882–1967), zunächst Volksschullehrer, später Oberlehrer am Königstädtischen Oberlyzeum in Berlin, ehemaliges Mitglied der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) und langjähriger Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins, 1946 Kulturreferent der LDP des Landesverbandes

---

5 BBF, Adolf-Reichwein-Archiv, REICH Kasten 2, Korr. Bohnenkamp, unpag.

Berlin und Dozent für Lehrerbildung in Berlin-Weißensee, war von April 1927 bis Mai 1945 Schulrat des Kreises Niederbarnim-Süd und somit zuständig für die einklassige Dorfschule in Tiefensee. Die Briefe WOLFFS sind im Zusammenhang mit den aus anderen Archiven zusammengetragenen Dokumenten aus der Tätigkeit WOLFFS als Schulrat zu sehen, besonders mit seinem Inspektionsberichten über die Schule in Tiefensee.

WOLFF wird ein ambivalentes Verhältnis zu nationalsozialistischem Ideengut nachgesagt. So schreibt AMLUNG, daß er vor allem von der Idee der Volksgemeinschaft eingenommen gewesen sei (AMLUNG 1999). Bei GEIBLER heißt es, daß WOLFF nach öffentlich bekannt gewordener nationalsozialistischer Belastung seiner Ämter entoben worden sei (GEIBLER 2000, Stichwort WOLFF). Unter WOLFFS Vorsitz wurde der Deutsche Lehrerverein 1933 dem Nationalsozialistischen Deutschen Lehrerbund gleichgeschaltet.

Überliefert ist jedoch gleichermaßen WOLFFS Interesse an der reformpädagogischen Arbeit REICHWEINS in Tiefensee und seine positive Berichterstattung über dessen Tätigkeit als Lehrer an der dortigen einklassigen Dorfschule (AMLUNG 1999, S. 293 f.). WOLFF unterstützte auch REICHWEINS Absicht, die Tiefenseer Volksschule zu einem großen reformpädagogischen Projekt im Sinne einer ländlichen Mittelpunktschule (AMLUNG 1999, S. 353 f.) auszubauen.

Wann WOLFF REICHWEIN das erste Mal begegnete, ist unbekannt. In seinem Brief an BOHNENKAMP spricht er von mehrfachen Zusammentreffen vor 1933 und davon, daß REICHWEIN ihn, weil sie sich so gut kannten, darum gebeten hätte, nach seiner Entlassung aus der Professur an der Pädagogischen Akademie Halle als Lehrer an einer einklassigen Schule in seinem Schulkreis arbeiten zu dürfen. Die bisherige Reichwein-Forschung liefert jedoch keinen Hinweis darauf, daß das so gewesen ist. In der zuletzt erschienenen ausführlichen Biographie von AMLUNG heißt es, daß REICHWEIN im Juni 1933 beim preußischen Kultusministerium einen Antrag auf Versetzung in eine Landlehrerstelle gestellt habe, um sich die Möglichkeit einer Weiterexistenz in Deutschland offen zu halten. Zur gleichen Zeit gab es für ihn die Möglichkeit, einen Lehrstuhl an der Universität in Istanbul zu bekommen (dazu ausführlich AMLUNG 1999, S. 290 ff.). Bekannt ist, daß REICHWEIN auf den Rat KURT ZIEROLDS, den er aus seiner Referentenzeit bei Minister BECKER kannte, einen Lebenslauf verfaßt und ihn gemeinsam mit dem Versetzungsantrag beim Kultusministerium eingereicht hatte. Dieser Lebenslauf vom 10. Juni 1933 ist die einzige ausführlichere autobiographische Schrift, die von REICHWEIN überliefert ist. Unterstützt wurde sein Antrag vom damaligen Abteilungsleiter für Lehrerbildung, ERNST BARGHEER. Auch der in der Literatur öfter zitierte Brief REICHWEINS an BOHNENKAMP vom 1. Oktober 1933, also



kurz nach der Ankunft in Tiefensee geschrieben, weist eher darauf hin, daß er gar nicht wußte, daß WOLFF sein zuständiger Schulrat sein wird. Er beschreibt die Landschaft und den Ort und sagt dann: „Der zuständige Schulrat ist – GEORG WOLFF, früherer Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins, der stolz ist auf das neueste Pferd in seinem Stall.“ (Zit. n. AMLUNG 1999, S. 292)

Es bleibt weiter zu untersuchen, welche Beziehungen es zwischen WOLFF und REICHWEIN vor 1933 tatsächlich gegeben hat. In einem späteren Brief an BOHNENKAMP verspricht WOLFF, nach dem 20. Oktober 1946 einen Erinnerungsaufsatz an REICHWEINS Schul- und Lebensarbeit in Tiefensee zu schreiben. Bis dahin sei er zu stark in Wahlvorbereitungen eingespannt. Dieser Erinnerungsaufsatz ist bislang nicht aufgefunden worden. In dem Brief vom 4. September 1946 weist WOLFF darauf hin, daß REICHWEIN anfänglich von der Lehrerschaft gemieden wurde und daß seitens der Partei gegen ihn Stellung genommen worden sei und schon einiger Mut dazu gehört habe, „das liebe Schulhaus in Tiefensee vor den plumpen Fäusten gewisser Leute zu schützen“. WOLFF räumte aber auch ein, „daß es REICHWEIN durch seine sachliche und wertvolle Schularbeit bald gelungen war, sich einen festen Platz zu sichern“.<sup>6</sup> Diese Aussagen werden durch die im Brandenburgischen Landeshauptarchiv Potsdam überlieferten Visitationsberichte WOLFFS unterstützt.

## Quellen und Literatur

### Quellen

Adolf-Reichwein-Archiv, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin.

### Literatur

AMLUNG, U.: Adolf Reichwein 1898–1944. Frankfurt a.M. 1999.

FRIEDENTHAL-HAASE, M. (Hrsg.): Adolf Reichwein: Widerstandskämpfer und Pädagoge. Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 15. Oktober 1998. Erlangen/Jena 1999.

BECKER, H.: Eine politisch-pädagogische Biographie (Adolf Reichwein). In: Merkur, Nr. 129, 12 (1958), 11, S. 1081–1083.

---

6 BBF, Adolf-Reichwein-Archiv, REICH Kasten 2, Korr. Bohnenkamp, unpag.

- GEIBLER, G.: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a.M. 2000.
- HENDERSON, J.L.: Adolf Reichwein. Eine politisch-pädagogische Biographie. Stuttgart 1958.
- HESSE, A. Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941). Weinheim 1995.
- KRÜGER, H.H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999.
- REICHWEIN, ROLAND: Ansprache anlässlich der Übergabe des Adolf-Reichwein-Archivs an die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin) am 31. Mai 1997. In: Marburger Bibliotheksinformationen 3 (1997), H. 2, S. 15–17.
- REICHWEIN, ROSEMARIE: „Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben“. München 1999.
- REIMERS, B.I.: Der Verleger als Erzieher. Eugen Diederichs und die Thüringer Volksbildungsbewegung. In: Romantik, Revolution und Reform. Der Eugen Diederichs Verlag im Epochenkontext 1900–1945. Göttingen 1999.
- SCHAEDEER, H.H. (Hrsg.): Carl Heinrich Becker. Ein Gedenkbuch. Göttingen 1950.
- SCHULZE, W. (Hrsg.): Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Berlin 1996.

Anschrift der Autorinnen:

Dr. Ursula Basikow, Dr. Sabine Harik  
 Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung  
 des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung  
 Warschauer Straße 34–38, 10243 Berlin  
 e-mail: basikow@bbf.dipf.de

## **Erinnerung und Gedächtnis – neue Grundbegriffe der historisch-systematischen Erziehungswissenschaft?**

### **1 Theorie der Kultur und Kulturwissenschaften**

Seit etwa zwei Jahrzehnten sind die Begriffe *Erinnerung* und *Gedächtnis* Kristallisationspunkte eines internationalen und interdisziplinären Diskussions- und Forschungsprozesses, an dem sich auch deutsche Altertumswissenschaftler, Ethnologen, Religionswissenschaftler, Literaturwissenschaftler, Soziologen, Historiker, Philosophen, bisher aber nur selten Erziehungswissenschaftler beteiligen (DIECKMANN/STING/ZIRFAS 1998; TENORTH 1994a, S. 13). Mit diesem Diskurs wird an theoretische Entwürfe und akademische Diskussionen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts angeknüpft, insbesondere an den französischen Soziologen MAURICE HALBWACHS, der in den 30er Jahren den – von seinem Lehrer EMILE DURKHEIM eingeführten – Begriff des „Kollektibewußtseins“ in historischen und systematischen Studien zu dem Konzept der „*mémoire collective*“ weiterentwickelt hatte (HALBWACHS 1967). Es ist ein Glücksfall der Wissenschaftsgeschichte, daß die in jeder Hinsicht originelle Soziologie MAURICE HALBWACHS', der kurz nach seiner Berufung auf eine Professur für Sozialpsychologie am Collège de France verschleppt und 1945 in Buchenwald ermordet wurde, nun zum Ausgangspunkt eines internationalen Diskurses mit großer Ausstrahlung wurde. Wie damals überschreiten auch heute die Beiträge und Diskussionen zu diesem Theorie- und Forschungssatz immer wieder die engen Fachgrenzen zu einem interdisziplinären Diskurs über eine – umfassend verstandene – Theorie der Kultur.

Eine Reihe aktueller – historisch-politischer und wissenschaftsgeschichtlicher – Konstellationen waren dafür günstig, daß *Erinnerung* und *Gedächtnis* zum Ausgangspunkt eines kulturtheoretischen Diskurses werden konnten:

- Die Schriften und Begriffe MAURICE HALBWACHS<sup>4</sup> erfuhren neue und breite Aufmerksamkeit durch den Publikumserfolg, den das Projekt des Schriftstellers und Historikers PIERRE NORA hatte, eine mehrbändige Geschichte Frankreichs als „Lieux de mémoire“ anzulegen. Die französische Geschichte wird darin nicht mehr als lineare Geschichte, als Abfolge von Ereignissen und Epochen, auch nicht mehr als Auseinandersetzung mit dem Vermächtnis der großen Revolution geschrieben, sondern als Sammlung von Essays verschiedener Autoren über Personen, Ereignisse, Institutionen und Texte der französischen Geschichte, die als *Erinnerungsorte* des kollektiven Gedächtnisses der Franzosen ihre nationale Identität neu fundieren sollen (NORA 1984–1992). Inzwischen hat dieses erfolgreiche französische Veröffentlichungsprojekt auch drei Bände „Deutsche Erinnerungsorte“ angeregt (FRANCOIS/SCHULZE 2001).
- Die letzten Zeitzeugen der nationalsozialistischen Diktatur, des Weltkriegs und der systematischen Ermordung der europäischen Juden sterben. In den Gesellschaften der Opfer und der Täter stellt sich die Frage, welchen Stellenwert diese historischen Ereignisse und Erfahrungen, die schon in den letzten Jahrzehnten verschiedene Stufen der individuellen und kollektiven Verdrängung und Erinnerung durchlaufen haben, für die Identität der betroffenen Gesellschaften in der Zukunft haben können und sollen (BAUER 2002; FREI/KNIGGE 2002). Ähnliche Debatten finden seit einigen Jahren weltweit in den „Transformationsgesellschaften“ statt, die sich ihrer diktatorischen Vergangenheit stellen. Die politischen und akademischen Diskussionen um angemessene Antworten auf diese Problemstellung zeigen sich als ein Musterbeispiel für die Art, wie heute in pluralistischen Gesellschaften um säkulare Formen eines moralisch-politischen Minimalkonsensus gerungen wird.
- Der massenhafte Einsatz von elektronischen Datenverarbeitungsanlagen in allen Bereichen der Wirtschaft, der Wissenschaften und des Alltags hat die Frage aufgeworfen, welche Auswirkungen die neuen Möglichkeiten der Speicherung, Verbreitung und Verarbeitung von Informationen für das individuelle und kollektive Gedächtnis, seine Reproduktion und damit für die ganze Kultur haben werden (ESPOSITO 2002).
- Die damit verbundenen neuen Perspektiven im Bereich der Hirnforschung, der Kognitionsforschung und bei der Decodierung des menschlichen Erbguts haben den traditionsreichen Fragen nach der Kontinuität bzw. Diskontinuität von biologischer und kultureller Evolution, nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden individueller und gesellschaftlicher Entwicklung, nach den Zusammenhängen von kollektivem und individu-



ellem Wissen neue Aktualität und bisher ungeahnte Dimensionen verliehen. Diese Entwicklungen haben zur Belebung eines interdisziplinären Diskurses zwischen Biologen, Mediziner, Psychologen, Kybernetikern und Gesellschaftswissenschaftlern geführt (SINGER 2000; WELZER/MARKOWITSCH 2001).

- Im Bereich der Geisteswissenschaften ist es an vielen Hochschulen – im Ausland noch mehr als in Deutschland – angesichts des politischen Drucks zur Sequenzialisierung und Modularisierung von Studiengängen immer weniger möglich, ein an der Fachtradition und -systematik orientiertes Studium zu verteidigen. In dieser hochschulstrukturellen und wissenschaftspolitischen Konstellation findet eine neue Kontroverse darüber statt, ob das Konzept der „Kulturwissenschaft“ für die traditionellen Philologien, die Geschichte und Philosophie eine aussichtsreiche Perspektive oder einen Irrweg darstellt. Die traditionsreiche Ansätze zu einer Theorie der Kultur und der *Erinnerungsgeschichte* bieten sich in diesem Kontext als begriffliche und konzeptuelle Anknüpfungspunkte und Klammern einer fächerübergreifenden Kulturwissenschaft an (FRÜHWALD 1991).

In diesen interdisziplinären Diskursen über *Erinnerung* und *Gedächtnis* werden auf eine irritierende und anregende Weise auch Fragestellungen thematisiert, die die deutsche Pädagogik seit ihren Anfängen als systematische wissenschaftliche Reflexion beschäftigen. Aber bisher sind es vor allem Vertreterinnen und Vertreter anderer Wissenschaftsdisziplinen, die in diesem Zusammenhang auch die klassischen Themen der Pädagogik zur Sprache bringen. So wurde „Bildung“, insbesondere Fragen des Bildungskanons, in den letzten Jahren ein zentrales Thema von Literaturwissenschaftlern (BOLLENBECK 1994; ASSMANN 1993; FUHRMANN 2000).

Die folgenden Überlegungen verstehen sich als Plädoyer für eine Beteiligung der deutschen Erziehungswissenschaft an diesem interdisziplinären Diskurs, insbesondere derer, die allgemeine und historische Fragen der Disziplin bearbeiten. Vielleicht könnten davon Impulse für die selbstkritischen Diskussionen ausgehen, worin heute der Beitrag der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu den aktuellen Fragen der Disziplin und der Bildungspolitik besteht und wie sie an geistes- und sozialwissenschaftliche Forschungsprozesse anschlussfähig bleiben kann. Als Beispiele für das anregende Potential dieses kulturtheoretischen Modells können im folgenden nur einige Aspekte – notwendigerweise knapp – angedeutet werden: Zunächst müssen dazu einige Elemente dieses Ansatzes skizziert werden (2), wie er etwa von JAN ASSMANN als Kulturtheorie inzwischen systematisch entfaltet wurde (ASSMANN 1999). Vor diesem Hintergrund soll an drei Beispielen

illustriert werden, daß auch in der Wissenschaftsgeschichte der deutschen Pädagogik unterschiedliche *erinnerungspolitische* Strategien eine zentrale Rolle gespielt haben und bis heute wirksam sind (3). Schließlich wird an drei weiteren Beispielen kurz ausgeführt, daß sich in dieser Perspektive alte Fragen der historisch-systematischen Pädagogik neue stellen und bearbeiten lassen (4).

## 2 Erinnerung versus Geschichte

Es ist für Bildungshistoriker, aber auch für Bildungstheoretiker in erster Linie bedeutsam, daß in dem Konzept der *Erinnerungsgeschichte* eine dezierte und in vieler Hinsicht überzeugende Gegenposition zu Historikern entwickelt wird, die generell von einem „Geschichtsbewußtsein“ oder gar einem quasi anthropologischen verankerten „Sinn für Geschichte“ sprechen und die dem von der Geschichtswissenschaft erarbeiteten geschichtlichen Wissen pauschal und vage optimistisch die Funktion eines „Orientierungswissens“ zusprechen (ASSMANN 1999, S. 66 f.).

Ausgehend von der grundlegenden und kaum bestreitbaren Tatsache, daß jede – individuelle und kollektive – Erinnerung immer selektiv ist und daß das von der Geschichtswissenschaft erarbeitete historische Wissen nur eine von vielen verschiedenen Formen der Erinnerung von Vergangenheit darstellt, wird systematisch nach den verschiedenen Formen und Funktionen der Erinnerung gefragt. Konsequenterweise wird die in den akademischen Fachdiskursen während der letzten Jahrzehnte üblich gewordene Grenzziehung und Arbeitsteilung bei der Thematisierung von Geschichte, Mythos, Tradition und Erinnerung in Frage gestellt und das so geöffnete thematische Feld fächerübergreifend systematisch neu vermessen. In dieser umfassenden Perspektive geht es schließlich nicht nur um die verschiedenen Formen der Erinnerung, um die Mechanismen des Vergessens, der Reproduktion und Transformation von erinnerter Vergangenheit, sondern auch um ihre Sinn und Identität stiftende, schließlich auch um ihre Herrschaft begründende Bedeutung und Kraft. Damit sind traditionsreiche Fragestellungen z.B. der Philosophie, der Historik und der Wissenssoziologie, aber auch der historisch-systematischen Pädagogik neu gestellt.

Grundlegend für die Systematik des Konzepts der Erinnerungsgeschichte als Beitrag zu einer Theorie der Kultur ist die Unterscheidung zwischen *individuellem*, *kommunikativem* und *kulturellem* Gedächtnis. Der noch gegen

MAURICE HALBWACHS geäußerte Vorwurf, in seinem Konzept der *mémoire collective* würden ungerechtfertigterweise Strukturen des individuellen Bewußtseins und individueller Erinnerung auf soziale Gruppen und Kulturen übertragen, ist inzwischen kein ernsthafter Einwand mehr gegen den Forschungsansatz (ASSMANN 1999, S. 35 f.). Denn heute ist die Unterscheidung zwischen *individuellen*, im Sozialisationsprozeß neuronal verankerten Formen der Erinnerung, zwischen *kommunikativen* Formen der Erinnerung, die Gruppen bzw. Milieus nur über eine Zeitspanne von drei, höchsten vier Generationen verbinden können, und schließlich dem *kulturellen Gedächtnis*, das als selektiv und systematisch tradierte „Kultur“ (z.B. Religion) für die Integration, Identität und Legitimation von Gruppen und Gesellschaften eine grundlegende Rolle spielt, die entscheidende systematische Differenzierung des Modells. Gerade weil die Erinnerung der weiter zurückliegenden Vergangenheit in sozialen Gruppen keine neuronale Basis hat, sondern nur kulturell vermittelt werden kann, ist das derart weit gefaßte Thema ein Einstieg in einen vielschichtigen kulturtheoretischen Diskussionszusammenhang, in dem Fragen nach der Sozialisierung von Habitus und Wissen, nach dem Bewußten und dem Unbewußten, nach den Formen der Speicherung, Auswahl, Archivierung, Hierarchisierung, Kanonisierung, Zensurierung und Tradierung von kulturellen Objektivationen jeder Art neu gestellt sind. Die Unterschiede und die strukturellen Homologien zwischen den verschiedenen Formen der individuellen, kommunikativen und kulturellen Erinnerung sind damit ein so weit gespannter Themenkomplex, daß nicht nur Diskussions-, sondern auch Forschungsbeiträge verschiedener Wissenschaftsdisziplinen gefordert sind und integriert werden müssen (ASSMANN/ASSMANN 1987; ASSMANN 1988; ASSMANN/HARTH 1993; WELZER 2001; BAUER 2002).

Die Erinnerung der Vergangenheit erscheint in diesem kulturtheoretischen Ansatz nicht als anthropologischen Fakt oder Selbstverständlichkeit, sondern als zentrale Strategie von Gesellschaften, sich ihrer sozialen Identität, ihres Zusammenhalts und ihrer normativen Orientierung zu vergewissern. Sie wird als der Ausgangs- und Angelpunkt der Entwicklung immer differenzierterer Formen der Kultur und ihrer Reproduktion thematisiert: Der Übergang von *kommunikativen* zu *kulturellen* Formen des *kollektiven Gedächtnisses*, die unaufhebbare Spannung, der „floating gap“, zwischen diesen beiden modi memorandi (ASSMANN 1999, S. 48 f.), der Wandel von einer „rituellen“ zu einer „textuellen Kohärenz“ von Gesellschaften, die damit verbundene Entwicklung von Medien der Speicherung (z.B. der Schrift) und Verfahren der Selektion und Reproduktion von Kultur (z.B. der Kanonisierung von Texten) sowie die Etablierung von Experten für ihre Verwaltung, Auslegung und

Interpretation (z.B. schriftgelehrten Priestern) markieren – in dieser Perspektive – entscheidende Schritte von einfachen zu entwickelten Gesellschaften. Damit ist ein evolutionäres Muster identifiziert, das aber auch als Instrumentarium bei der Analyse von Prozessen der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften und gesellschaftlicher Subsysteme eingesetzt werden kann. Es nimmt – darüber hinaus – den delikaten kulturellen Prozeß in den Blick, der in bezug auf jedes Ereignis und jede Erfahrung von jeder Generation immer wieder neu durchgestanden werden muß und selektiv verarbeitet wird.

Damit wird die landläufige Auffassung verworfen, die historische Erinnerung diene in erster Linie dem Ausmessen der Vergangenheit als Instrument der chronologischen Orientierung und Kontrolle. In dem kulturtheoretischen Modell, das JAN ASSMANN in den letzten Jahren entwickelt hat, unterscheiden sich Gesellschaften vor allem durch die Art der „fundierenden Geschichte“, des Mythos, der sie als Gruppe oder Gesellschaft verbindet und insbesondere durch den funktionalen Stellenwert, der ihm zugemessen wird. In Anlehnung an den französischen Anthropologen CLAUDE LEVI-STRAUSS spricht er auch in diesem Zusammenhang von „heißen“ und „kalten“ Gesellschaften. Letztere erinnern sich der Vergangenheit in „quietiver“ Form, etwa mittels Annalen und Königslisten, die nicht die „Bedeutsamkeit“, sondern eher die „Trivialität“ der Geschichte unterstreichen (ASSMANN 1999, S. 73). Die Vergegenwärtigung der Vergangenheit geschehe hier „im Modus der zyklischen Wiederholung“, sie stehe in „immer gleicher Distanz zur Gegenwart“, sie sei „absolute Vergangenheit“, sie betreibe eine „Semiotisierung des Kosmos“. Dagegen erinnern sich, so ASSMANN, „heiße“ Gesellschaften ihrer Vergangenheit in „inzestiver“ Form, durch eine mythische Erzählung, der eine direkte Bedeutung für die Gegenwart zugesprochen, die damit zum „Motor ihrer Entwicklung“ gemacht werde. Aus dem Bezug auf die Vergangenheit würden „Elemente des Selbstbildes sowie Anhaltspunkte für Hoffnung und Handlungsziele“ gewonnen (ebd. S. 78). Ihre Form der Erinnerung charakterisiert er als „historische“ Vergangenheit; sie betreiben für ihn eine „Semiotisierung der Geschichte“, vorzugsweise in „narrativer“ Form. Entscheidend ist für ihn also nicht der Mythos als solcher, z.B. seine Struktur, sondern vielmehr die „selbstbildformende und handlungsleitende Bedeutung, die er für eine Gegenwart hat“, die „orientierende Kraft, die er für eine Gruppe in einer bestimmten Situation hat“. Diese „Kraft“ nennt JAN ASSMANN „Mytho-Motorik“ (ebd., S. 79 ff.). Auch wenn das begriffliche Instrumentarium des Ägyptologen ASSMANN an frühen Hochkulturen entwickelt und exemplifiziert wird, so manchen seine ständigen Verweise auf aktuelle wissenschaftliche und politische Diskurse unmißverständlich den Anspruch



deutlich, damit ein kulturtheoretisches Modell zur Diskussion zu stellen, daß „ununterscheidbar Mythos und Geschichte“ umfaßt (ebd., S.76). „Jede Vergangenheit, die zur fundierenden Geschichte verfestigt und verinnerlicht wird, ist Mythos, völlig unabhängig davon, ob sie fiktiv oder faktisch ist“ (ebd.). Da die Strukturen und die Inhalte von Wissensformen nicht mehr nur traditionell philologisch analysiert, sondern immer auch nach ihrer fundierenden, identitätsstiftenden und legitimierenden Funktion befragt werden, ist der prinzipielle Gegensatz zwischen archaischen und modernen, irrationalen und rationalen, fiktiven oder wissenschaftlichen Formen von Erzählungen in Frage gestellt. Kulturtheoretisch relevant ist in erster Linie die Frage, wie Struktur, Funktionen und Motorik „fundierender“ Erzählungen zusammenwirken.

JAN ASSMANN unterscheidet in seinem Modell zwei Struktur- und Funktionstypen von Erzählungen: einerseits den „fundierende(n)“ Typus, der „Gegenwärtiges in das Licht einer Geschichte (stellt), die es sinnvoll, gottgewollt, notwendig und unabänderlich erscheinen läßt“, andererseits den „kontrapräsentische(n)“ Typus. Letzterer geht von „Defizit-Erfahrungen der Gegenwart aus und beschwört in der Erinnerung eine Vergangenheit, die meist die Züge eines heroischen Zeitalters annimmt“. Der kontrapräsentische Typus wirft ein anderes Licht auf die Gegenwart, „hebt das Fehlende, Verschwundene, Verlorene, an den Rand gedrängte hervor und macht den Bruch bewußt zwischen ‚einst‘ und ‚jetzt‘. Hier wird die Gegenwart weniger fundiert als aus den Angeln gehoben oder zumindest gegenüber einer größeren und schöneren Vergangenheit relativiert“. Allerdings müssen sich die beiden Funktionen nicht ausschließen. JAN ASSMANN verweist auf „mythisch geformte Erinnerungen, die beides zugleich sind“, und ergänzt, daß prinzipiell „jeder fundierende Mythos in einen kontrapräsentischen umschlagen“ kann (ebd., S. 79).

Die mit solchen Bedeutungsgehalten aufgeladene Begriffe ermöglichen es, auch an die gesellschaftskritischen Diskurse der letzten Jahrzehnte anzuschließen, ohne die unaufhebbaren Ambivalenzen moderner Gesellschaftsentwicklung zu überspielen: Einerseits wird die Herstellung von Gleichzeitigkeit im Alltag, einer „gemeinsam bewohnten, kolonisierten, ausgemessenen und kontrollierten Zeit, in der alle Handlungen auf einander abgestimmt werden und kommunikativ wirkungsvoll ineinander greifen können“, als „große zivilisatorische Leistung“ gesehen und gewürdigt, aber auch auf die Tendenz zur „Schablonisierung“ und „Routinisierung“, auf „die Gefahr der Eindimensionalität“ moderner Alltagskultur verwiesen. „Das kulturelle Gedächtnis hat im Alltag keinen Platz“ (ebd., S. 85), und damit ist – neben sei-

ner Herrschaft legitimierenden – auch seine kritische Funktion angedeutet: Jede Form der Erinnerung, auch in Form fundierender religiöser Erzählungen, ist die Beschwörung einer Ungleichzeitigkeit, eines „Anderen“, es bedeutet einen „Akt des Widerstands gegen den Alltag“. In diesem Zusammenhang wird bezeichnenderweise immer wieder auch auf die Tendenz moderner Totalitarismen hingewiesen, die Möglichkeit zur Erinnerung als „Aufschein“ von Alternativen zur „Welt totalisierender Gleichschaltung“ zu versperren (ebd.).

### **3 Geschichte der deutschen Pädagogik als Erinnerungsgeschichte**

Betrachtet man die Geschichte der deutschen Pädagogik während der letzten zwei Jahrhunderte aus der Perspektive dieses kulturtheoretischen Modells, so zeigt sich, daß zentrale Weichenstellungen ihrer Reflexionstradition als erinnerungspolitische Strategien angelegt waren:

Für die Autoren des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts, die später in den Rang pädagogischer Klassiker gehoben wurden, standen die Fragen, die heute in dem kulturtheoretischen Diskurs über Erinnerung und Gedächtnis erörtert werden, im Zentrum ihrer Schriften: Welche Kulturen und welche Epochen der Vergangenheit, welche Dimensionen der Kultur, welche Autoren und Texte können – im Prozeß der Verabschiedung von den normativen Strukturen der ständischen Gesellschaft und mit Blick auf die Zukunft – identitätsstiftende und handlungsorientierende Bedeutung haben für die „Bildungsprozesse“ der Person, der Nation, der Menschheit? Wie ist diese Auswahl zu begründen? Wie ist ihr normativer Anspruch legitimiert? Insbesondere von den später als „Neuhumanisten“ bezeichneten Autoren und Bildungspolitikern wurden diese Fragen offensiv als erinnerungspolitischer Diskurs geführt und die damit verbundenen identitätsstiftenden Absichten ungebrochen und unverschlüsselt thematisiert. Der Rückgriff auf eine heroisierte historische Epoche, die Antike, ermöglichte die Distanzierung von den ständischen Gesellschaftsstrukturen, von dogmatischen theologischen Moralvorstellungen, von den affirmativen Elementen der Aufklärungspädagogik, nicht zuletzt vom – kulturell und politisch dominierenden – Frankreich. Dabei wurde nie verhehlt, daß es sich um die bewußte Idealisierung einer Epoche der Vergangenheit mit Blick auf Gegenwart und Zukunft handelte. Der Rückgriff auf die Antike als erinnerungspolitische

Strategie wurde in dieser Epoche von Intellektuellen und Politikern auch in den anderen europäischen Ländern gewählt. Es entsprach aber der besonderen Konstellation, in der sich die deutschen Intellektuellen befanden, daß hier das antike Griechenland und das Studium des Griechischen zum Kristallisationspunkt einer spezifischen deutschen bildungsbürgerlichen Mytho-Motorik gemacht wurde (HUMBOLDT 1793; BOLLENBECK 1994, S. 148 ff.).

Für die deutsche Bildungs- und Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts wurde es entscheidend, daß diese spezifische – auf die Antike als Klassik fokussierte – erinnerungspolitische Strategie das vorherrschende intellektuelle Muster in den Jahren war, als eine Reorganisation des Konglomerats der traditionellen Lateinschulen anstand. In dem um die alten Sprachen zentrierten Gymnasium wurde diese spezifische Form der kulturellen Erinnerung als Kern der Bildung der nachrückenden Führungsschicht „ritualisiert“. Der spezifisch deutsche Antike- und Griechenland-Mythos und die mit ihm verbundene Bildungsemphase schwächten sich zwar ab, blieben aber lebendig genug, um in der deutschen Geistes- und Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts als immer neue Kritik und Verteidigung des klassischen Gymnasialunterrichts eine spezifische Mytho-Motorik voranzutreiben (LANDFESTER 1988; FUHRMANN 2000).

Im Prozeß der Etablierung der Pädagogik als eigenständige akademische Disziplin während der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts und in den Versuchen ihrer ersten Fachvertreter, die Pädagogik in Abgrenzung zu den anderen etablierten Fächern als akademische Disziplin zu begründen, spielte die *Erinnerung* der Antike, aber auch die zu pädagogischen Klassikern erhobenen Autoren des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts nicht mehr die entscheidende Rolle (BENNER/BRÜGGEN 2000, S. 241 f.). Zu Bezugspunkten der akademischen Fachidentität, eines neuen Professionsethos und auch eines neuen Bildungsverständnisses wurden zwei neue *Gründungsmythen*: die „Jugendbewegung“ und die dann sogenannte „pädagogische Reformbewegung“. Alle Elemente, Konstellationen und Entwicklungsetappen, die in dem neuen Diskurs über die Stiftung religiöser Gemeinschaften und die sie begründenden *Erinnerungskulturen* heute diskutiert werden, sind in diesem Prozeß der Durchsetzung des Mythos der pädagogischen Reformbewegung im 20. Jahrhundert wiederzufinden: Die Beschwörung des Leidens der nachrückenden Generationen an der verlogenen Familienmoral und den zum Ritual erstarrten Formen des Gymnasiums in der naturalistischen Literatur, mündliche Berichte und „graue Literatur“ über berühmte Fahrten ins „Innere des Landes“, nach „Norden“, „an die Grenzen“, das „Treffen auf dem hohen Meissner“, die ersten Landerziehungsheime und

andere „Reformschulen“ wurden in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu Kristallisationspunkten des *kommunikativen Gedächtnisses* eines Teils der nachrückenden Generationen der bildungsbürgerlicher Milieus in Deutschland und dann zu *Erinnerungsorten* der deutschen Pädagogik. Einige der Akteure und Autoren, aber auch der akademischen Lehrer verstanden sich erklärtermaßen als – von Theologie, Politik und Wissenschaft enttäuschte – „Propheten“ einer neuen Zeit, die gleichgesinnte „Jünger“ um sich scharen und neue „Gemeinschaften“ bilden wollten (OSTERWALDER 1998).

Schließlich hat HERMAN NOHL, einer der ersten akademischen Fachvertreter der Pädagogik, die verschiedenen Berichte und Erzählungen von pädagogischen Reforminitiativen und -gruppen dieser Jahre zu einer *großen Erzählung* integriert und zum *Gründungsmythos* der neuen akademischen Disziplin ausgebaut, indem er die Fülle der widersprüchlichen Initiativen und Gruppen und Erzählungen aus ihren spezifischen Kontexten löste, daraus die Prinzipien einer pädagogischen Weltbewegung destillierte und schließlich ihre Dogmatisierung zu pädagogischen Grundfragen und Prinzipien vorbereitete (NOHL 1933; TENORTH 1994b). Im Zentrum des Selbstverständnisses und des Ausbildungsauftrags der so fundierten Pädagogik, die programmatisch die Grenzen zwischen Schule und Leben, Wissenschaft und Praxis, Pädagogik und Politik in einer akademischen Disziplin neuen Typus zu überwinden vorgab, stand in den folgenden Jahrzehnten ihre Ethos und Identität stiftende Funktion.

Der von ihrem Gründungsmythos geprägte Charakter der Pädagogik als besondere akademische Disziplin im deutschen Wissenschaftssystem änderte sich erst langsam im Zuge der Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, als nach ihrem fachlichen Beitrag zur wissenschaftlichen Begleitung der Schulreformpolitik gefragt wurde und die Ausdifferenzierung des Fachs voranschritt. Diese Wende fiel auch mit der Phase zusammen, in der der Gründungsmythos der deutschen Pädagogik des 20. Jahrhunderts nicht mehr von dem *kommunikativen Gedächtnis* der an der Jugendbewegung Beteiligten und ihren direkten Schülern getragen werden konnte, sondern in neue Formen des *kulturellen Gedächtnisses* der Disziplin überführt werden mußte. Die *Erinnerungsorte* der Reformpädagogik, die zunächst nur in wenigen Textsammlungen vorlagen, wurden nun einer distanzierten Sichtung und Analyse unterzogen, ihre theoretische Konsistenz und Anschlußfähigkeit an die neueren Forschungsergebnisse auch anderer Disziplinen überprüft, der historische Kontext reflexiv eingebracht. Die Arbeit an einer „kritischen Dogmengeschichte“ der Reformpädagogik (OELKERS 1989) ist noch in vollem Gange. Aber die Kraft des Mythos der Reformpäd-



agogik scheint noch nicht erschöpft. Es sieht so aus, als wollten auch diejenigen, die an seiner Entzauberung arbeiten, nicht auf seine identitätsstiftende Kraft für die Disziplin verzichten. Sie erklären nun die ganze moderne Geschichte der Pädagogik zur Reformpädagogik (OELKERS 1988; BENNER 1998; PRONDCZYNSKY 1996).

Fast parallel zu diesem Prozeß entwickelte sich in der Bundesrepublik seit Anfang den 60er Jahre ein erinnerungspolitischer Diskurs ganz anderer Art, der bald auch die bildungstheoretischen Diskussionen nachhaltig beeinflusste. Dabei ging es um die Kontroverse, welchen Stellenwert die nationalsozialistische Diktatur und die planmäßig betriebene Ermordung der europäischen Juden im kollektiven Gedächtnis der Deutschen haben sollte. Zwar hatte es schon seit Kriegsende auch verschiedene pädagogische Initiativen zu einer „Vergangenheitsbewältigung“ gegeben, die zunächst auf einen christlich-abendländischen Wertekanon und eine Erziehung zur Demokratie setzten. Die öffentlichen Debatten nach den Schmierereien an der neu eröffneten Kölner Synagoge im Jahr 1959 gaben den Diskussionen um die Verarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit eine grundsätzliche Wendung, die im Rückblick heute von einigen sogar als die „intellektuelle Gründung der Bundesrepublik“ eingeschätzt wird (ALBRECHT u.a. 1999).

Die Dimensionen, in denen das Thema von nun an diskutiert wurde, und die besondere Rolle, die der Pädagogik dabei zukommen sollte, wurden in den berühmten Rundfunkvorträgen THEODOR ADORNOS zu diesem Thema vorgegeben und in den folgenden Jahren breit rezipiert (ADORNO 1979). Die Frage: „Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?“, beantwortete ADORNO – einerseits – mit der „düsteren“ Zeitdiagnose, „daß die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen fortbestehen, die den Faschismus zeitigten“; sie erklären für ihn auch, weshalb „die vielzitierte Aufarbeitung der Vergangenheit bis heute nicht gelang und zu ihrem Zerrbild, dem leeren und kalten Vergessen, ausartete“ (ebd., S. 22). Auch wenn diese Entwicklung „nicht im wesentlichen aus subjektiven Dispositionen abgeleitet werden“ könne und das „objektive Potential eines Nachlebens des Nationalsozialismus“ nach seiner Überzeugung einer „aufklärenden Pädagogik ihre Grenzen“ setze, so sah ADORNO doch alle „Versuche, der Wiederholung entgegenzuarbeiten, notwendig auf die subjektive Seite abgedrängt“ (ebd., S. 66). Er plädierte – überraschend pragmatisch – für eine andere „Erziehung der Erzieher“, für eine Verstärkung der Soziologie an den Universitäten, vor allem aber für einen Einbezug der Psychoanalyse (ebd., S. 25). Wenige Jahre später bestätigte er diese pädagogische Linie in seinem berühmt gewordenen Vortrag über „Erziehung nach Auschwitz“. Das hieß für ihn: „... einmal Erzie-

hung in der Kindheit, zumal der frühen; dann allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zuläßt“ (ebd., S. 91). Der Vergangenheit wird in diesem Argumentationsgang dauerhafte Aktualität zugemessen, aus ihr ergibt sich eine moralisch-pädagogische Verpflichtung. Die nationalsozialistische Diktatur, der Krieg und die Ermordung der Juden sind das Menetekel, das die Zivilisation als immer bedrohte erscheinen läßt. Pädagogisch-aufklärerische Reflexion und Arbeit sind, trotz übermächtiger objektiver Widerstände, die einzig möglichen Widerstandsformen angesichts dieser Bedrohung. In dieser gesellschaftskritischen Zuspitzung und in dieser pädagogischen Wendung konnte die – personell und theoretisch durchaus disparate – „Frankfurter Schule“ und ihre „kritische Theorie“ in den folgenden Jahren für einen Teil der ersten in der Bundesrepublik aufgewachsenen Generation „gemeinschaftsbildend“ und „identitätsstiftend“ werden (BOCK 1999, S. 563) – nicht nur als „kritische Erziehungswissenschaft“ im Spektrum der akademischen Pädagogik (BEHRMANN 1999; PEUKERT 1991), sondern auch im Diskurs fast aller Geistes- und Sozialwissenschaften und der ihnen zugeordneten Berufe. Seitdem ist die Art und Weise, wie in der Bundesrepublik Deutschland – auf der großen politischen Bühne, aber auch in einzelnen Feldern – über die nationalsozialistische Diktatur und die Ermordung der Juden gesprochen wird, ein Seismograph und Indikator dafür, wo die Tabugrenzen und der Minimalkonsens zu finden sind, die die Identität der deutschen Gesellschaft abstecken.

#### 4 Alte Fragen in neuer Perspektive

Der interdisziplinäre Diskurs um *Erinnerung* und *Gedächtnis* bietet für Erziehungswissenschaftler die Chance, auf eine neue distanzierte Weise an historische Einsichten und politische Fragestellungen der klassischen deutschen Bildungstheorie, aber auch der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik anzuknüpfen, ohne die idealistische Emphase des beginnenden 19. Jahrhunderts oder die normativen Prämissen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – seien es transhistorische Ideen oder religiöse fundierte Haltungen (BOKELMANN 1969; DERS. 1972) – zu übernehmen. Die alten Fragen z.B. nach der normativen Orientierung, nach der Bedeutung kultureller Gehalte für Bildungsprozesse und nach dem Generationenverhältnis lassen sich aus einer neuen Perspektive, im interdisziplinären Dialog und mit Anschlußmöglichkeiten sogar an empirische Forschungsprozesse diskutieren.

In diesem Diskurs wird die Einsicht in die Geschichtlichkeit von Gesellschaften und ihrer Kultur radikalisiert und ausgeweitet, indem die inzwischen gewonnen Erkenntnisse ganz verschiedener Wissenschaftsdisziplinen darüber einbezogen werden, wie wir uns – als einzelne und als Kollektive – die aktuelle und die ferne, die erlebte und die objektivierte Vergangenheit aneignen, umformen, vergessen und daraus Muster und Maßstäbe für unsere Orientierung in der Welt gewinnen. Damit verbunden ist die Einsicht, daß nicht ein historisches Kontinuum, historische Gesetze, eine historische Wirklichkeit zu suchen oder gar ewige Wahrheiten zu finden sind, sondern daß unser Blick auf und unser Bild von der Geschichte immer selektiv sind, daß nur *bedeutsame* Ereignisse erinnert werden und daß wir vor allem auf diese Weise, durch den Rückgriff auf „Geschichte“, immer neue Bilder, Begriffe und Erzählungen für die Ausbildung unserer Identität und unserer Orientierung in der Zukunft formen.

Auf die Frage, was bedeutsam, verbindlich oder maßstabsetzend ist, werden nicht mehr transhistorisch gültige Antworten gesucht; sie wird – in dieser kulturtheoretischen Perspektive – vor allem als Gegenstand immer neuer kultureller und sozialer Auseinandersetzungen darüber thematisiert, was Teil des kollektiven Gedächtnisses ist, in welchen Formen es erinnert wird, wer über seine Verbindlichkeit wacht, wie darüber verhandelt wird. Die Verteidigung religiös fundierter Prinzipien, die Frage nach „Letzt-Begründungen“ und erkenntnistheoretische Diskussionsbeiträge haben in dieser Perspektive keinen Sonderstatus mehr, sie sind Positionen unter anderen in einem dynamischen und konfliktreichen Feld und nur ein Aspekt der kulturtheoretischen Analyse (MANNHEIM 1982). Würde die allgemeine und die historische Erziehungswissenschaft diese Perspektive übernehmen, so gewänne sie eine neuartig distanzierte Haltung zu ihren traditionsreichen Gegenständen und Instrumentarien, sowohl für die Analyse ihrer eigenen Theorie- und Wissenschaftsgeschichte als auch für Beiträge zu aktuellen Problemstellungen in Bildungspolitik und Forschung. Gegenstand solcher Forschungen wären die intellektuellen und sozialen Konflikte um die erinnerte oder verdrängte Vergangenheit als Reservoir und „Motor“ – individueller und kollektiver – normativer Bezüge, ob sie nun in Form von Begriffen, Bildern, Metaphern, Mythen, Tabus habitualisiert sind oder reflektiert werden (vgl. dazu auch LENZEN 1993).

Das zu analysierende Feld ist keineswegs ein strukturloses Chaos. Was Teil des – individuellen und kollektiven – Gedächtnisses ist, werden kann, werden soll, ist nicht beliebig, ist aber auch nicht willkürlich und strategisch zu erreichen. Was zur objektivierten Kultur geworden ist, unterliegt – einer-

seits – einem permanenten Wandel von Generation zu Generation, es wird immer wieder erschüttert durch neue, ungeplante Ereignisse und Erfahrungen, die frühere Prägungen überlagern oder brechen. Da aber – andererseits – das individuelle und das kollektive Gedächtnis zum großen Teil als habitualisierte und institutionalisierte Einstellungen, Erwartungen, Bedürfnisse, Symbole und Mythen bestehen und fortwirken, ist jede Kultur nur langsam und – für die Gesellschaft wie auch jeden einzelnen – nur in konfliktreichen Prozessen veränderbar. Welche Ereignisse und Erlebnisse so tief und nachhaltig, so traumatisch wirken, daß sie nicht vergessen werden können, welche Mythen dafür als Form und Motor der Erinnerung erfunden oder umgedeutet werden, scheint nicht so leicht strategisch plan- und durchsetzbar zu sein, wie oft leichthin angenommen. So manche von Regierungen und Verbänden mit großem Einsatz gestartete erinnerungspolitische Strategie verkam zur rituellen Erinnerung, wurde bald abgekühlt und vergessen. So mancher von Experten scheinbar endgültig entzauberter Mythos erweist sich als hartnäckig, so manches historische Ereignis verschiebt die bisher gültigen Möglichkeits-horizonte, Weltbilder, Tabus usw. Eine bildungshistorische und -theoretische Forschung, die sich auf diese Perspektive einließe, könnte Fragen der normativen Orientierung nicht mehr in erster Linie als erkenntnis- oder gesellschaftskritische Reflexion dogmatisierter Moralvorstellungen, Prinzipien oder Werte anlegen, sie müßte sich auf die Analyse komplexer und sozial vernetzter Erzählungen, Metaphern, Bilder usw. einlassen, die darin eingelagerten Muster der Selbst- und Weltsicht herausdestillieren, ihre identitätsstiftende und orientierende Funktion und schließlich auch ihren Wandel in den Blick nehmen. Die Auseinandersetzung mit – älteren und neueren – pädagogischen Klassikern oder ihre Rezeptionsgeschichte könnte dann nicht mehr mit der Absicht angelegt werden, einen authentischen, „wahren“, „echten“ Autor oder Kern des Werks zu identifizieren. In kulturhistorischer Perspektive sind solche Versuche nur immer neue Elemente einer *Mytho-Motorik*. Bedeutsam ist vor allem die Wirkungsgeschichte der Klassiker und der aus ihr erschließbare Wandel von identitätsstiftenden und handlungsorientierenden Mustern (OSTERWALDER 1996).

Der interdisziplinäre Diskurs um *Erinnerung* und *Gedächtnis* macht die – im wahrsten Sinne der Wortes – fundamentale Bedeutung von kulturellen Gehalten, von Konflikten über historische Ereignisse, um den *Kanon* und die *Klassiker* für die Konzipierung und Organisation von Bildungsprozesse jeder Art wieder deutlich und profiliert damit einen scharfen Kontrast zu den aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen um das „Lernen des Lernens“ als der – angeblich – einzig angemessenen Form der Vorberei-



tung für die Bewährung in modernen Gesellschaften mit hoher Veränderungsgeschwindigkeit, großer internationaler Vernetzung und einem hohen Grad der Individualisierung. Personale und soziale Identität und Handlungsorientierungen für die Zukunft werden in diesem kulturtheoretischen Modell durch *Erzählungen* über die Vergangenheit gewonnen, die immer kulturspezifisch sind und notwendigerweise eine spezifische inhaltliche Bedeutungsladung haben. Es schärft das Bewußtsein dafür, daß Prozesse des Lernens und der Identitätsbildung nicht als Erwerb rein formaler und inhaltsleeren „Qualifikationen“ konzipiert werden können, daß „Zukunftsfähigkeit“ nicht mit Flexibilität und Anpassungsfähigkeit verwechselt werden darf. Es führt auch neue Argumente in die traditionsreiche Kontroverse darüber ein, welcher Stellenwert den *Klassikern* und avancierten Kunstwerken bzw. der Alltagskultur und dem „Leben“ der Jugendlichen im Bildungssystem eingeräumt wird: Ganz offensichtlich sind Kunstwerke, anders als die routinisierte Alltagskultur, vorzugsweise geeignet, zu Kristallisationspunkten der *Erinnerung* und der Identitätsbildung zu werden, da sie den *Erzählungen* über die Vergangenheit – als Begriff, als Metapher, als Bild, als Geschichte, als Melodie – ästhetische Form, Bedeutung und sozial integrierende Kraft verleihen. Das gilt, obwohl oder gerade weil in der Philosophie, der Kunstgeschichte, der Literaturwissenschaft im Rahmen dieses Diskurses heute Mythen, Metaphern, Bildformen usw. als im kulturhistorischen Prozeß ständig weiter transportierte, variierte, neu akzentuierte und neu interpretierte Formen erkannt und analysiert werden (BLUMENBERG 2001; BOHRER 1983).

In diesem Zusammenhang könnte auch das traditionsreiche pädagogische Thema der Generationenverhältnisse aus seiner Verengung auf das Lehrer-Schüler- oder Eltern-Kind-Verhältnis oder Untersuchungen zum „Wertewandel“ herausgeführt werden. KARL MANNHEIM hat schon 1928 in seiner berühmten Abhandlung über „das Problem der Generationen“ das Thema zum Ausgangspunkt einer komplexen sozialisationstheoretischen und wissenssoziologischen Modellbildung genommen, die viele Dimensionen des heutigen kulturhistorischen Diskurses vorwegnimmt (MANNHEIM 1964; ZYMEK 2002): Dort führt er aus, daß „das Vorhandensein von Generationen,, dem kulturhistorischen Prozeß eine „spezifische Entwicklungs- und Bewegungsform“ auftrage, denn jede Generation habe notwendigerweise einen „neuen Zugang“ zur akkumulierten Kultur und nehme deshalb stets eine „neuartige Distanzierung“ vor (MANNHEIM 1964, S. 530 ff.). Der stete „Abgang früherer Kulturträger“ diene „im sozialen Geschehen“ dem „nötigen Vergessen“ (ebd., S. 532 f.). Die „soziale Erinnerung“ – sei es von „kollektiven Vorbildern“ oder „Werkzeugen“ – erfolge in der Generationenfolge immer „selek-

tiv“. Seine Ausführungen dazu enthalten – für Erziehungswissenschaftler grundlegende – sozialisationstheoretische und kultursoziologische Hinweise: Jede Generation sei von einer jeweils spezifischen „Erlebnisschichtung“ geprägt. Neue Ereignisse und Wissensgehalte würden zwar von den verschiedenen Generationen gleichzeitig erlebt, müßten aber – wegen der unterschiedlichen „Polung“ der verschiedenen Generationen – verschieden wahrgenommen und verarbeitet werden. Denn – so MANNHEIM – „Erfahrung ist nicht kumulativ, sondern dialektisch“, d.h. jede Erfahrung orientiert sich an der ersten, früheren. Und er verweist auf die „Tatsache, daß zwei nacheinander folgende Generationen stets einen jeweils anderen Gegner in der Welt und in sich selbst bekämpfen“ (ebd., S. 537). Auf solchen Modellbildungen aufbauend, ließen sich theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen entwickeln, die die akademischen und bildungspolitischen Diskussionen um den *Kanon* der Schulen und seine Weiterentwicklung nicht nur als Expertenstreit der Fachvertreter, sondern auch als genuin pädagogisches Thema, nämlich als Erinnern und Vergessen, als Distanzierung und Neuinterpretation von „Kultur“ in der jeweiligen Generationenfolge analysieren (WELZER/MOLLER/TSCHUGALL 2002; HEIM/KÖNIG 1997).

## Literatur

- ADORNO, TH.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Hrsg. v. G. KADELBACH. Frankfurt a.M. 1971.
- ALBRECHT, C./BEHRMAN, G.C./BOCK, M./HOMANN, H./TENBRUCK, F.H.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt a.M./New York 1999.
- ASSMANN, A.: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt a.M./New York/Paris 1993.
- DIES./ASSMANN, J. (Hrsg.): Kanon und Zensur. München 1987.
- DIES./HARTH, D. (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt a.M. 1993.
- ASSMANN, J. (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M. 1988.
- DERS.: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1999.
- BAUER, J.: Geschichtsschreibung und Gedächtnis am Beispiel des Holocaust. In: Transit 22 (2002), S. 178–192.

- BEHRMANN, G.C.: Die Erziehung kritischer Kritiker als Staatsziel. In: ALBRECHT u.a. 1999, S. 448–496.
- BENNER, D.: Die Permanenz der Reformpädagogik. In: RÜLCKER, T./OELKERS, J. (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern u.a. 1998, S. 15–36.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: BENNER, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. (42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) Weinheim/Basel 2000, S. 240–263.
- BLUMENBERG, H.: Ästhetische und metaphorologische Schriften. Auswahl und Nachwort von ANSELM HAVERKAMP. Frankfurt a.M. 2001.
- BOCK, M.: Metamorphosen der Vergangenheitsbewältigung. In: ALBRECHT u.a. 1999, S. 530–566.
- BOHRER, K.H. (Hrsg.): Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion. Frankfurt a.M. 1983.
- BOKELMANN, H.: Die Bedeutung der „Geschichte der Pädagogik“ im hermeneutischen Verständnis. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Neue Folge der Ergänzungshefte. Heft 10: Zur pädagogischen Dimension von Psychologie, Soziologie und Geschichte (1969), S. 63–92.
- DERS.: Wozu taugen historische Erkenntnisse? Pädagogische Materialien für die Beurteilung einer umstrittenen Frage. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (1972) S. 898–922.
- BOLLENBECK, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M./Leipzig 1994.
- DIECKMANN, B./STING, S./ZIRFAS, J. (Hrsg.): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. Weinheim 1998.
- ESPOSITO, E.: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2002.
- FRANCOIS, E./SCHULZE, H. (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte, I, II, II. München 2001.
- FREI, N./KNIGGE, V. (HRSG.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München 2002.
- FRÜHWALD, W.: Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt a.M. 1991.
- FUHRMANN, M.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M. 2000.
- HALBWACHS, M.: Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart 1967 (Les cadres sociaux de la Mémoire 1925).

- HEIM, R./KÖNIG, H.-D. (Hrsg.): Generation, Unbewußtes und politische Kultur. (Schwerpunkthema) In: Psychosozial 20 (1997), H. 68.
- HUMBOLDT, W. v.: Über das Studium des Altertums, und des griechischen insbesondere (1793). In: FLITNER, A./GIEL, K. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd. II, Darmstadt 1979, S. 1–24.
- LANDFESTER, M.: Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland. Darmstadt 1988.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim 1993.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: WOLFF, K.H. (Hrsg.): Karl Mannheim. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied 1964, S. 509–565.
- DERS.: Die Bedeutung der Konkurrenz auf dem Gebiete des Geistigen. In: MEIA, V./STEHR, N. (Hrsg.): Der Streit um die Wissenssoziologie. 1. Bd.: Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1982, S. 325–370.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) Frankfurt a.M. 1970.
- NORA, P.: Les lieux de la mémoire. I: La république, II: La nation, III: Les Frances. Paris 1984, 1986, 1992.
- OELKERS, J.: Die Reformpädagogik. In: WINKEL, R.V. (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1988, S. 187–228.
- DERS.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- OSTERWALDER, F.: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel 1996.
- DERS.: Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung – liberale Theologie als Kontext deutscher Reformpädagogik. In: RÜLCKER, T./OELKERS, J. (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern/Berlin/Frankfurt a.M./New York/Paris/Wien 1998.
- PEUKERT, H.: „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. In: HOFFMANN, G. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991, S. 127–140.



- PRONDCZYNSKY, A. v.: Zur historischen Einordnung der Reformpädagogik in der Geschichte der Pädagogik. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, M./SKIERA, M. (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren 1996, S. 70–110.
- SINGER, W.: Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft: Eröffnungsvortrag des 43. Deutschen Historikertags. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 28.09.2000, S. 10.
- TENORTH, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994 (a).
- DERS.: „Reformpädagogik“ – erneuter Versuch ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) S. 585–604 (b).
- WELZER, H.: Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg 2001.
- DERS./MARKOWITSCH, H.J.: Umriss einer interdisziplinären Gedächtnisforschung. In: Psychologische Rundschau 52 (2001), 4, S. 205–214.
- DERS./MOLLER, S./TSCHUGNALL, K.: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M. 2002.
- ZYMEK, B.: Die Internationalisierung pädagogischen Wissens als dialektischer Prozess. Zur Aktualität der Wissenssoziologie Karl Mannheims und Norbert Elias' für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: CARUSO, M./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Internationalisierung, Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Frankfurt a.M. u.a. 2002, S. 35–55.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Bernd Zymek

Westfälische Wilhelms-Universität

FB Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften

Georgskommende 26, 48143 Münster

E-Mail: zymek@uni-muenster.de



## **Leben zum Tode**

### **Ein Bericht über Versuche, gemeinsam mit Studierenden den Nationalsozialismus zu verstehen<sup>1</sup>**

Ausgangspunkt unserer Verstehensversuche war die Erkenntnis, daß der Nationalsozialismus nicht nur ein historisches Phänomen darstellt, sondern über das Ende des Hitlerstaates hinaus auf vielfältige Weise – politisch, kulturell, privat – in die Gegenwart wirkt. Keine andere Periode der deutschen Geschichte ist bekannt, die eine so schwierige und lang anhaltende Nachbearbeitung erforderte; deren Ende schien uns noch nicht absehbar. Diese lange „Bearbeitungszeit“ erklärt sich aus den ungewöhnlichen und massenhaften Verbrechen. Es bleibt das Nichtverstehen der planmäßigen nationalsozialistischen Ermordung von Millionen von Menschen anderen Glaubens oder anderer Lebensauffassung. Die industrielle Vernichtung der europäischen Juden, von Zigeunern, Homosexuellen und anderen wurde in einem der großen Kulturstaaten Europas in Gang gesetzt – wie konnte dies geschehen? Und wie konnte man nach dem Geschehenen damit umgehen?

#### **1 Der Umgang mit dem Nationalsozialismus als epochale Bildungsfrage**

Die breite öffentliche Thematisierung der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland setzte erst Mitte der 60er Jahre ein – mit dem Frankfurter Auschwitzprozeß und den Verjährungsdebatten zum nationalsozialistischen Unrecht im Deutschen Bundestag. ALEXANDER und MARGARETE MITSCHERLICHs Buch „Die Unfähigkeit zu trauern“ hatte auf den Prozeß der kollektiven Verdrängung aus psychoanalytischer Sicht hin-

---

<sup>1</sup> Zwischen 1985 und 1998 führten wir in unregelmäßigen Abständen im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität Kassel Seminare zum Thema Umgang mit dem Nationalsozialismus durch. Unser Bericht fußt auf diesen Lehrveranstaltungen, in denen sich zahlreiche Studierende mit Anregungen und Arbeitsergebnissen beteiligten.

gewiesen. Wer immer sich in jenen Jahren mit Fragen der Bildung und Erziehung befaßte, konnte an dem Wort THEODOR W. ADORNOS, des Frankfurter Philosophen und Soziologen, über die „allererste Forderung an Erziehung“ nicht vorbeigehen:

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. ... Daß man ... die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeigt, daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, daß die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsfragen ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht noch einmal sei. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz *war* er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fortauern.“ (ADORNO 1967, S. 111)

ADORNO verwies darauf, daß das Bemühen um Erziehung und Bildung nichtig wird, wenn es sich nicht diesen Fragen nach den Bedingungen und Voraussetzungen des Holocaust stellt. Aber was waren jene „Bedingungen“, die den Rückfall in die Barbarei zeitigten?

ADORNOS und seiner Kollegen Studien zum „autoritären Charakter“ in den 40er Jahren hatten auf die Beteiligung persönlicher Ausprägungen beim Aufkommen totaler Herrschaftssysteme verwiesen; die Studien untersuchten Momente des „manipulativen Charakters“ einzelner Menschen, ohne den Diktaturen wie der Nationalsozialismus nicht denkbar sind. ADORNO hat damit in beispielloser Radikalität ein neues Grundverständnis menschlicher Bildung gefordert, das sich dem „Ungeheuerlichen“ des NS-Völkermordens zu stellen habe. Angesichts der Beschädigungen, die der Nationalsozialismus in den Menschen hinterlassen habe, müsse das Verhältnis des Individuums zur Welt neu bestimmt werden. In diesem neuen Verständnis von Bildung und Selbstbildung habe jeder einzelne Mensch „vorzukommen“. Damit war der Blick auf die kollektiven Destruktionen und deren fortbestehende gesellschaftliche Bedingungen freigegeben – und auf die Probleme der schwierigen und langwierigen Bearbeitung der vielfach traumatischen individuellen Beschädigungen.

Wer sich seit Mitte der 80er Jahre an der Universität mit dem Thema Nationalsozialismus zu befassen begann, sah sich verbreiteten „Theorien“ gegenüber, die – ganz anders als z.B. ADORNO und die MITSCHERLICHs – „das System“ des Faschismus und dessen „Funktionen“ zu ermitteln suchten, letztlich jedoch – so die Kritik – auf reduzierende und schematische Denkformen zurückgingen, in denen der einzelne Mensch und seine Wirklichkeit nicht hinreichend deutlich mitgedacht waren.



Am Beispiel der seinerzeit sehr erfolgreichen Schrift „Formen bürgerlicher Herrschaft. Liberalismus. Kapitalismus“ (Verkaufte Gesamtauflage 1986: 172.000 Exemplare) von REINHARD KÜHNL, eine an breite Kreise gerichtete Interpretation der bürgerlichen Gesellschaft in den letzten beiden Jahrhunderten, lassen sich bestimmte – auch im Bildungswesen verbreitete – Muster der NS-Bearbeitung Anfang der 70er Jahre klar fassen: Im Vordergrund stand die „politische Funktion“ des „Faschismus“, unter dem auch der Nationalsozialismus subsumiert wurde:

„Die revolutionären Ereignisse von 1917 bis 1923 hatten den Massen demonstriert, daß die gesellschaftliche Ordnung veränderbar, daß der Kapitalismus nicht unangreifbar war. Selbst nach der Niederlage der sozialistischen Revolutionsversuche konnte die kapitalistische Ordnung nicht als gesichert gelten. Inflation, Wirtschaftskrise und Arbeitslosigkeit zeigten in drastischer Weise, daß sie den Bedürfnissen der Gesellschaft nicht mehr genügte. Angesichts solcher Umstände bestand wenig Aussicht, mit den herkömmlichen Mitteln noch eine Massenbasis für ein System zu finden, die auch in Krisenlagen zuverlässig blieb. Unter den Bedingungen des allgemeinen Wahlrechts und der parlamentarischen Demokratie konnte sich eine konkrete Gefahr für die herrschende Klasse entwickeln. Es kam also darauf an, für diesen Fall mit neuen Methoden eine Massenbasis für die bestehende Gesellschaftsordnung zu schaffen. Diese neuen Methoden mußten der veränderten sozialökonomischen Situation und der veränderten Mentalität der Massen angemessen sein. Eben dieses ist die Leistung des Faschismus“ (KÜHNL 1971, S. 117).

Auf diese Deutungen soll hier nicht im einzelnen eingegangen werden. In unserem Zusammenhang ist das Unzureichende der Erklärung des Nationalsozialismus und des Holocaust von Belang. KÜHNLS „funktionale“ Strukturanalyse kennt kein handelndes Subjekt, die Welt erscheint in abstrakten kollektiven Chiffren (wie z.B.: „die herrschende Klasse“, „die Massen“), die wie vom Weltgeist bewegt zu handeln beginnen – Schachfiguren vergleichbar. In diesem deterministischen Modell gibt es keine Frage, die nicht sofort eine Antwort findet. Der „Faschismus“ war die Reaktion der „herrschenden Klasse“ auf die potentiell wachsende Bedrohung von Seiten der in Revolution und Demokratie bewußt werdenden „Massen“. Die Verantwortung Einzelner und gesellschaftlicher Gruppen für den Aufstieg des Nationalsozialismus werden damit in letzter Instanz der „herrschenden Klasse“ zugeschoben.

Unter ähnlich engem „politisch-funktionalen“ Blickwinkel werden bei KÜHNL die Vernichtung der europäischen Juden und die anderen NS-Massenmorde gesehen; gefragt wird, inwieweit sie noch den Interessen der herrschenden Klasse gedient haben könnten bzw. „irrational“ waren:

„Diese Politik [i.e. die Judenvernichtung; d. Vf.] war auch nicht mehr mit den Interessen der sozialen Oberklassen zu vereinbaren, die entweder den Abbruch des Krieges oder die Mobilisierung aller Kräfte für die Rüstungsproduktion und die Verteidigung der erungenen imperialistischen Positionen verlangt hätten. Statt dessen wurden Mil-

tionen von potentiellen Arbeitskräften ermordet, wurde ein beträchtlicher Transportraum, der dringend für den Nachschub an die Ostfront benötigt worden wäre, für die Judentransporte zur Verfügung gestellt.“ (Ebd., S. 149 f.)

Derart einseitige Erklärungsversuche spiegeln im übrigen ein Symptom wider, das den Erfolg des Nationalsozialismus eminent begünstigt hat: daß nämlich nur wenige ihn in seinen schlimmen Folgen über ihren eigenen Denkhorizont, Wirkungs- und Interessenbereich hinaus wahrzunehmen verstanden. Manche vorgebliche Faschismustheorie entpuppt sich bei näherer Betrachtung als Fortsetzung politischer Kampffronten aus den Jahren vor 1933 und wirkt von daher zu kurzatmig. Der Nationalsozialismus hat sich als „totaler“ und vorauseilender als das Denken und Handeln der von ihm Betroffenen erwiesen. Zudem bildete er ein höchst komplexes Phänomen, wie ELIAS CANETTI in seinem Aufsatz über ALBERT SPEER formuliert hat:

„Zu einer wirklichen Erfassung dieses Phänomens [gemeint ist: der Nationalsozialismus] sind neue Mittel unerlässlich. Man muß sie gewahren, heranholen und verwenden, wo immer sie sich bieten. Die Methode zu einer solchen Untersuchung kann noch nicht bestehen. Die Strenge der Fachdisziplinen erweist sich hier als Aberglaube. Was ihnen entschlüpft, ist eben das, worauf es ankommt. Eine unzerteilte Anschauung des Phänomens selbst ist oberste Voraussetzung. Jede Arroganz des Begriffs, wo immer sonst er sich bewährt haben mag, ist schädlich.“ (CANETTI 1981, S. 176)

## 2 Implizite Bedingungen des Verstehens – die Analyse von James E. Young

### 2.1 Vergangenes ist nur über interpretierende Darstellungen zugänglich

1992 ist in deutscher Sprache die Studie „Beschreiben des Holocaust“ des amerikanischen Autors JAMES EDWARD YOUNG erschienen (englisch 1988 „Writing and Rewriting the Holocaust“). YOUNG macht deutlich, daß bei jeder Art der darstellenden Vergegenwärtigung der Vernichtung der europäischen Juden in der NS-Zeit ein bislang wenig beachtetes, aber folgenreiches Dilemma besteht. Zwar hat sich das, was wir etwa mit der Chiffre Holocaust bezeichnen, als reales Geschehen in Raum und Zeit ereignet, und es ist die Aufgabe der Geschichtswissenschaft, es wahrheitsgetreu zu ermitteln. Das Phänomen des Holocaust ist uns jedoch nicht mehr direkt, sondern nur noch über Repräsentationen, also Stellvertretungen, zugänglich. Zum einen handelt es sich dabei um erhalten gebliebene Artefakte und Orte, in den allermeisten Fällen aber um zeichenhafte Darstellungen, seien dies Daten, Fakten, Bilder,

Berichte, Erzählungen, künstlerische oder literarische Werke oder fachdisziplinär orientierte Diskurse aller Art.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für die Erforschung des Nationalsozialismus insgesamt, daß sämtliche Darstellungen, die das Geschehen unmittelbar zum Thema haben, auch wenn sie von den Betroffenen und Beteiligten selbst stammen, nicht den Status einer unverrückbaren objektiven Wahrheit über die historischen Ereignisse beanspruchen können. In die Wiedergabe des Geschehens gehen vielmehr notwendig subjektiv-gestaltende Momente ein. Diese stellen immer schon eine Interpretation der realen Ereignisse dar, die in gewissem Sinn deren „Neuschaffung“ bedeutet. YOUNG spricht in diesem Zusammenhang vom „unausweichlich literarischen Charakter des historischen Wissens“ (YOUNG 1992, S. 23) und bemerkt, daß Autoren und Kritiker von Holocaust-Texten sich bewußt sein sollten, „daß jede Interpretation (als Konstrukt) Bilder und Vorstellungen von der Welt erzeugt“ (ebd., S. 297). Zwischen die Ereignisse und den erinnernden Umgang mit ihnen schiebt sich also stets ein von subjektiver Aufarbeitung geprägter Prozeß der selektiven Transformation des Vergangenen. Sein Fazit heißt: Auch wenn dadurch die Fakten selbst nicht verändert werden, wird Geschichte durch ihre Darstellung nicht nur abgebildet oder reflektiert, sondern auch erzeugt. Dabei erfolgt die gegenstandskonstituierende Gestaltung gleichsam „durch die Subjekte hindurch“ aufgrund der sich in ihnen aktualisierenden gesellschaftlichen Bedingungen und Traditionen:

„Die harten Fakten der Geschichte und die Erinnerung an bestimmte Ereignisse sind wohl stets der Bedeutung dieser Geschichte, ihrer Interpretation im Rahmen der Tradition und der Gestalt, die die traditionellen Paradigmata im Gefolge solcher Geschichte annehmen, untergeordnet.“ (Ebd., S. 22 f.)

Das von YOUNG benannte Dilemma, daß sich alle Darstellungen historischer Ereignisse selbst wiederum spezifischen gesellschaftlich-geschichtlichen Konstellationen verdanken, die auf die Interpretation der gegebenen Fakten einwirken, erweist sich z.B. als hilfreich, um den unvermeidlich metaphorischen Charakter in der Beschreibung des Phänomens Nationalsozialismus zu beleuchten. Ob wir vom „Dritten Reich“, der „NS-Zeit“ oder, wie lange nach Kriegsende dominant, von der „Hitlerzeit“ sprechen, ob wir den verharmlosenden Ausdruck „Reichskristallnacht“ durch „Reichspogromnacht“ oder schlicht durch „Pogrom“ ersetzen: Immer sind wir auf bestimmte Metaphern angewiesen und ihnen zugleich in dem ausgeliefert, was sie erhellen oder verdecken. YOUNG zeigt auf, daß auch die in den USA seit Ende der 50er, bei uns seit Ende der 70er Jahre für die Massenvernichtung üblich gewordene Bezeichnung „Holocaust“, wörtlich „Katastrophe, durch Feuer“, eine solche

Metapher ist. Diese muß von jüdischen, insbesondere gläubigen Menschen wegen der in ihr mitschwingenden Opfer-Vorstellung so verstanden werden, als wären Juden im Holocaust schicksalhaft zu Leidenden und Märtyrern geworden. Der Begriff wird daher von vielen jüdischen Autoren vehement abgelehnt (ebd., S. 145 ff.).

Die These vom unvermeidlich subjektiven, gesellschaftlich konstituierten Gestaltungsanteil an allen historischen Darstellungen läßt sich im Anschluß an YOUNG auch für geschichtswissenschaftliche Aussagen behaupten. Aber ist die These wirklich plausibel, wenn man sich etwa fragt, was an einem wissenschaftlichen Text subjektiv-interpretatorisch sein soll, der auf die makabre Diskussion um die Zahl der Holocaust-Opfer mit einer die bisherigen Angaben bestätigenden Millionenzahl antwortet? Ein solches Faktum läßt dies tatsächlich schwer erkennen, aber sein implizit interpretatorischer Charakter wird deutlich, wenn man sich klar macht, wie begrenzt die in einer solchen Charakterisierung durch einen Zahlenwert enthaltene Aussagekraft gegenüber dem Gebirge unermesslichen Leids ist, für das dieser eigentlich steht. Dem Rechnen und Aufrechnen, so sehr es gegenüber der Verleugnung begründet sein mag, haftet in diesem Kontext immer etwas tendenziell Inhumanes an. Es in das Zentrum der eigenen Rede zu stellen, darin zeigt sich deren – je nach Situation unterschiedlich zu bewertender – subjektiver Charakter. So drückt sich auch in dem in geschichtswissenschaftlichen Texten oft gewählten, scheinbar rein objektivierend-informatorischen Duktus eine bestimmte rhetorische Intention aus; YOUNG spricht von einem „rhetorischen Schachzug“ (ebd., S. 25), der darin besteht, das gestaltende Ich aus der geschichtlichen Darstellung zu entfernen.

Dies geschah beispielsweise, als Historiker für die Gedenkstätte Buchenwald eine ausschließlich „informierende“ Darstellung gefordert und vom Standpunkt des vermeintlich wertfreien Historikers aus gegen eine, wie abwertend gesagt wurde, „volkspädagogische“, d.h. erlebnishafte Reaktionen und Bewertungen herausfordernde Darstellung argumentiert haben.

Die Beschwörung reiner historischer Informationen kann die Tendenz ausdrücken, Ereignisse zur bloßen Vergangenheit machen zu wollen, indem sie rhetorisch als erledigt erklärt werden. Unter Bildungsgesichtspunkten geht es jedoch darum, solche Fallstricke der Versachlichung zu vermeiden und den subjektiv-emotionalen Bezug, etwa von Darstellungen der NS-Greuel, im Sinne einer empathiefördernden Vermittlung zuzulassen. Die je spezifische Interpretation gilt es allerdings auch kritisch zu reflektieren (ebd., S. 296 ff.).

Eine vergleichbare Diskussion gibt es auch in Israel. In einer Abhandlung über die Aufarbeitung des Holocaust im israelischen Bildungswesen berichtet



CHAIM SCHATZKER, daß angesichts einer engen einzelfachlichen Betrachtungsweise die Gefahr bestünde, das Geschehen des Holocaust nur mehr als Belegmaterial für bestimmte Erklärungsmuster – z.B. soziale Vorurteile, Totalitarismus – in Dienst zu nehmen und damit zu „trivialisieren“. Die Schüler könnten dann, statt für seine Abnormalität sensibilisiert zu werden, sich an den Holocaust als ein erklärbares menschliches Handeln gewöhnen:

„Eine solche ... Analyse der Shoah, die die Strukturen der gesellschaftlichen und politischen Prozesse verabsolutiert, überabstrahiert und von menschlichen Belangen, Gedanken, Gefühlen, Taten, Freude und Trauer entleert betrachtet, muß eher verfremdend wirken und kann Empathie und Identifizierungsbereitschaft gar nicht erst aufkommen lassen.“ (SCHATZKER 1989, S. 22)

## 2.2 Bedingungen des Verstehens

Alle Darstellungen und damit auch jede Form des erinnernden Umgangs enthalten also Bezüge zu theoretischen Deutungen des Nationalsozialismus. Im Lichte des Gesagten ist daher vorzuziehen, statt von der „Erklärung“ des Nationalsozialismus von einzelnen „Verstehensversuchen“ zu sprechen. Dadurch kommt besser der fachübergreifend-unabschließbare, ein ganzes Spektrum von Sensibilitäten einbeziehende Charakter einer solchen Aufgabe zum Ausdruck. Alle Deutungen selbst sind wieder von Interessen, Irritationen, Wünschen und Notlagen beeinflusst, wie sie in Subjekten in historisch-gesellschaftlichen Konstellationen wirksam werden.

Dies ließe sich eindrucksvoll an Beispielen aus der Geschichte der öffentlichen Aufarbeitung des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik von 1945 bis heute zeigen (DUBIEL 1999). Ein weiterer auffälliger Sachverhalt besteht darin, daß sowohl durch die Faschismustheorien als auch durch die gesellschaftskritisch-psychoanalytischen Studien Mitscherlichs, Adornos und anderer schon früh die Deutungspotentiale präsent gewesen wären, welche die Verwicklung von in der Bundesrepublik fortexistierenden Institutionen, Eliten und Amtsträgern oder das Fortdauern latent undemokratisch-entmündigender Strukturen hätten aufdecken können. Das aufklärende Potential dieser Theorien wurde jedoch im politischen Parteienkampf als linksradikal diffamiert und damit stillgelegt, und die Wirkung der Arbeiten der Frankfurter Schule blieb lange Zeit auf die intellektuelle Avantgarde beschränkt. Erst im Rahmen der 68er-Bewegung wurden dann von einer revoltierenden Studenten- und Schülergeneration beide Theorieansätze primär als geistige Waffen für die Auseinandersetzung mit der Generation der „schuldig gewordenen Väter“ instrumentalisiert. Dem Umgang mit dem Phänomen Nationalsozialis-

mus sind dadurch jedoch, unabhängig von dieser Ausgangsmotivation, entscheidende, bis heute weiter wirkende Impulse zugeflossen.

### **2.3 Neubestimmung der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus**

Solche Beispiele werfen die Frage auf, wie der erinnernde und deutende Umgang mit dem Phänomen Nationalsozialismus zu gestalten ist, wenn man sich sowohl die subjektive wie die gesellschaftliche Bedingtheit aller Thematisierungen und Interpretationen der als solche unbestreitbaren Fakten vor Augen führt, wie auch seine prinzipielle Unabschließbarkeit. YOUNG hat gezeigt, daß es keine Erinnerung im Sinne der Wiederholung der Vergangenheit geben kann. Vergangene Ereignisse können auch nicht „bewältigt“ oder „wieder gut gemacht“ werden, sondern es ist nur möglich, sie aus dem aktuellen Horizont gegenwärtiger Probleme zu aktualisieren. Das heißt, die Erinnerung an sie wiederzubeleben – sie in die Erinnerung zu holen –, um in der Gegenwart negativen Tendenzen entgegenzuwirken und damit – in der Gegenwart! – eine sinnerfüllte Zukunft zu gewinnen.

Die im Anschluß an YOUNG zu ziehende Schlußfolgerung lautet also, daß der Umgang mit dem Nationalsozialismus stets nur aus dem Ringen um ein besseres und sinnvollereres zukünftiges Leben begründet werden kann, wie es sich im gegenwärtigen Bewußtsein der Sich-Erinnernden herausbildet. Damit lautet die Forderung, sich die jeweils mitberührten gesellschaftlichen Zukunftswünsche und -verantwortlichkeiten klarer zu machen und von ihnen aus – auf der Basis des schon Geleisteten – sich erneut um die Aufarbeitung des Nationalsozialismus zu bemühen. YOUNG stellt fest:

„Indem wir anerkennen, daß die Vergangenheit in der Gegenwart weiterlebt, daß sie Einfluß darauf nimmt, wie wir die Gegenwart wahrnehmen und interpretieren, akzeptieren wir, daß die Vergangenheit unserer Welt Sinn gibt und unser Handeln determiniert, doch das bedeutet nicht, daß wir uns ihr ganz und gar unterwerfen.“ (YOUNG 1992, S. 299)

Entscheidendes Kriterium für die Angemessenheit einer Neuinterpretation ist für YOUNG, der sich dabei von der Philosophie Nietzsches inspirieren läßt, inwieweit eine spezifische Vergegenwärtigung des Nationalsozialismus für die Gegenwart lebensförderliche Impulse zu geben vermag:

„So gesehen entscheiden weder die Glaubwürdigkeit noch die prinzipielle Richtigkeit einer Interpretation, sondern allein ihre Fähigkeit, das Leben selbst zu erhalten und zu ermöglichen, über ihre Adäquatheit. ... Ich möchte ... vorschlagen, daß wir künftig versuchen sollten, diese Art von Bewußtsein zum Bestandteil der kritischen Methode zu machen, mit der wir an die Darstellung des Holocaust herangehen.“ (Ebd., S. 298)

Die Bestimmung dessen, was unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen besonders lebensdienlich sein könnte, wird von YOUNG nicht mehr geleistet. Dafür kann die interpretatorische Vielseitigkeit in der Erschließung des „Phänomens“ Nationalsozialismus Material liefern, wie sie im folgenden versucht wird.

### **3 Die Rückkehr zu den Phänomenen: Literatur und Film**

Die vom Nationalsozialismus geschaffenen Wirklichkeiten, besonders seine mörderische Ausrottungs- und Vernichtungspraxis, setzen der menschlichen Verstehensfähigkeit überdimensionale Widerstände entgegen. Statt abstrakte Strukturen und Funktionen zu ermitteln, scheint vor jeder Theoretisierung die Wiederherstellung der „unzerteilten Anschauung des Phänomens“ vorrangig, die CANETTI forderte. Dabei ist es für eine Neubesinnung unverzichtbar, beim einzelnen Menschen anzusetzen und das in ihm aufgehobene „gesellschaftliche Ensemble“ dort „abzuholen“. Dem liegt eine historisierende, keine systematisch abstrahierende Intention zu Grunde. Allerdings sind die insbesondere von YOUNG vorgetragenen Gesichtspunkte der Subjektivierung und deren historisch-gesellschaftlicher Kontext als Voraussetzung und Bedingtheit einzubeziehen.

Der bedingungslose Appell, daß Auschwitz nicht noch einmal sein darf – um das eingangs wiedergegebene Zitat aufzugreifen –, ist vor dem Hintergrund der Vertreibung und des Exils von Vertretern der Frankfurter Schule, nicht zuletzt Adornos selbst, noch verständlicher. In ihm sind die klaren Forderungen der zurückgekehrten Emigranten, auch die Motive für ihre Rückkehr nach Deutschland nach dem Ende des Hitlerstaates, aufgehoben. Für viele Emigranten bestand in dieser Zielsetzung der tragende Grund und die vorrangige Aufgabenstellung, denen sie ihr weiteres Lebenswerk widmeten.

Eine Konsequenz aus den Einsichten CANETTIS und YOUNGS besteht in der Anerkennung der Tatsache, daß es keine umfassende (sozusagen monographische) Erklärung für den Nationalsozialismus gibt. Insofern waren prinzipiell alle individuellen Zugänge bei den Verstehensversuchen aufzugreifen. Jeder dieser Zugänge konnte eine der vielen Wirklichkeiten des Nationalsozialismus treffen und insofern das Deutungsspektrum erweitern. Notwendig war bei diesem Vorgehen, literarische Zeugnisse und Bearbeitungen, auch Filme, einzubeziehen, da diese den Blick auf die Innenwelten der Menschen, auf ihre Empfindungen, Gefühlswelten und Wahrnehmungen, auf Dilemma-

ta, Widersprüche und ungelöste Fragen, auf das komplexe Gefüge ihrer Subjektivität zulassen. Für die nationalsozialistische Zeit bedeuten sie „Bearbeitungen“, in denen (öffentlich) ausgeblendete Wirklichkeiten, Ambivalenzen, Differenzierungen und Beteiligungen erst in ganzer Klarheit sichtbar werden. Insofern sind diese Zeugnisse für das Verstehen der NS-Zeit unverzichtbar; sie erweitern und ergänzen die historische Fachliteratur dadurch, daß sie die Dimensionen des individuellen „Erfahrungshorizontes“, oft ein entsetzliches Leiden, die je einzelne unzerteilte Wirklichkeit, sichtbar werden lassen.

So konnte z.B. die ausgezeichnete Monographie von FALK PINGEL (PINGEL 1978), der selbst zahlreiche Autobiographien einbezogen hat, die vielfältigen Tiefendimensionen des Lebensberichts eines einzelnen KZ-Gefangenen, z.B. diejenige von PRIMO LEVI, nicht erreichen. LEVI schrieb, daß diejenigen seiner Gefährten, die den „tiefsten Punkt des Abgrunds berührt haben“, nicht mehr sprechen konnten: „Wer ihn berührt, wer das Haupt der Medusa erblickt hat, konnte nicht mehr zurückkehren, um zu berichten, oder er ist stumm geworden.“ (LEVI 1990, S. 83) Ähnliches gilt z.B. für die historiographischen Studien über die Emslandlager angesichts der Autobiographie von KARL AUGUST WITTFOGEL (WITTFOGEL 1991). Und es gilt auch für die ganz frühen autobiographischen Berichte aus den Konzentrationslagern: für BRUNO BETTELHEIMS Analyse (BETTELHEIM 1982) wie für EUGEN KOGONS Bericht (KOGON 1974), sofern man diese nicht in erster Linie als wissenschaftliche Werke, sondern als autobiographische Zeugnisse ansieht.

Es ist zu bedenken, daß diese Autobiographien nicht nur als historische Quellen über damaliges Geschehen zu lesen (und als solche quellenkritisch zu überprüfen) sind; sie stellen zugleich eine neue gegenwärtige Wirklichkeit auch vom historischen Geschehen erst her. Gerade als lebensgeschichtliche Bearbeitungsversuche vermögen sie das ganze Spektrum der komplexen persönlichen Verflechtung im gesellschaftlichen Kontext zu verdeutlichen.

Für die Seite der „Täter“ und der Mitläufer ergeben die Werke von CHRISTA WOLF, HEINAR KIPPHARDT (nicht autobiographisch) und LUCE D'ERAMO vielfältige neue Aspekte, auf die im folgenden etwas näher eingegangen werden soll.

CHRISTA WOLFS autobiographischer Roman „Kindheitsmuster“ enthält einen bis an die äußersten Belastungen reichenden selbstkritischen Versuch der Selbstbefragung bis in die eigene frühe Jugendzeit hinein nach Anteilen ihres Einverständnisses mit BDM und Nationalsozialismus und dessen sofortigen Verdrängung nach 1945, als sie als überzeugte Jungkommunistin fungierte. Dies geschah unter schwierigen gesellschaftlichen Umständen und galt in der damaligen DDR als Tabuverletzung. Als NELLY (sie selbst im Roman) zur



„Führerinnenwärterin“ im BDM vorgeschlagen wurde, nahm sie an und schreibt darüber, eine Erklärung suchend:

„Ehrgeiz, Geltungsbedürfnis waren erprobte Stichworte, klangen nach Aufrichtigkeit ... Doch treffen sie es eben nicht ganz. Und gerade der Rest, der nicht durch Ehrgeiz, nicht durch Geltungsbedürfnis gedeckt wird, interessiert. ... Das dritte Stichwort wäre Kompensation ... Dazu lassen die Bilder nicht auf sich warten. Nelly ließ sich auf ein Kompensationsgeschäft ein ...: Anerkennung und verhältnismäßige Sicherheit vor Angst und übermächtigem Schuldbewußtsein werden ihr garantiert, dafür liefert sie Unterwerfung und strenge Pflichterfüllung.“ (WOLF 1977, S. 228)

Bei CHRISTA WOLF wurde der bislang weitgehend tabuierte Anteil der eigenen Gefährdung und des eigenen Anteils am Nationalsozialismus deutlich. Endlich wird der Blick freigegeben auf die eigene Person. Die Ebene öffentlicher antifaschistischer „Moral“ wirkt demgegenüber blaß und unverbindlich. Ein solcher Verstehensversuch erscheint redlich, da er die Schwierigkeiten des Begreifens der eigenen Beteiligung am Unrecht nicht verdeckt, sondern bewußt freilegt. Er eröffnet für die Gegenwart Möglichkeiten des selbstkritischen Umgangs mit dem Nationalsozialismus.

HEINAR KIPPHARDTS „Bruder Eichmann“ (1983) – bereits der Titel des Stückes wurde zu Recht als Provokation aufgefaßt – fragt (hierin ähnlich wie CHRISTA WOLF) nach den „normalen“ Anteilen in der Persönlichkeit nationalsozialistischer Täter. ADOLF EICHMANN – einer der Organisatoren der Deportationen von hunderttausenden Juden in die Gaskammern von Auschwitz – wird nicht als „Ungeheuer“, Sadist oder Psychopath dargestellt. KIPPHARDT zeigt EICHMANN, der Aura der ihn umgebenden Macht und Bürokratie entkleidet: In israelischem Gewahrsam erscheint er als durchschnittlicher und einsamer, sich mühsam zusammenhaltender Privatmensch. EICHMANN wird bei KIPPHARDT in einen Menschen zurückverwandelt und individualisiert. Das will sagen: man mußte weder Sadist noch Mörder sein, um in Verbrechen von apokalyptischen Ausmaßen verwickelt zu werden. Man konnte menschlich – bezogen auf Familie und Freunde – intakt bleiben und doch durch besondere Umstände deformiert werden. Es wird nicht nur an den Zwischenstücken deutlich, daß KIPPHARDT mit EICHMANN zugleich eine universelle Gefährdung heute und morgen vor Augen hat. Der „funktionale Mensch“, der seine subjektive Verantwortlichkeit abgegeben hat, ist die gespenstische Vision, vor der KIPPHARDT warnt. Die zunehmende gesellschaftliche und bürokratische Arbeitszerlegung moderner Gesellschaften – um die Vergegenwärtigung noch deutlicher hervortreten zu lassen – führt zur Aufhebung persönlicher Verantwortlichkeit für Natur und Mitmenschen. EICHMANN verkörpert in diesen Seiten einen nicht untypischen Menschen

unserer Tage. Gemeinsam mit Studierenden sahen wir eine Theateraufführung des Stückes, zu der folgende Notiz aufgezeichnet wurde:

„Anlaß für das erneute Bedenken des Stücks bot mir der Darsteller des Adolf Eichmann, der im Anschluß an die Aufführung sich einem großen Kreis Interessierter zum Gespräch zur Verfügung stellte. Ich hatte ihn gefragt, wie er mit der Schwierigkeit dieser Rolle zurechtkam. Seine Antwort lautete etwa: Ja, schwierig sei dies schon, um der aufklärenden Absicht willen jedoch, ... Personen wie Eichmann lebten ja fort, man brauche nur an die Berufsverbote zu denken usw. ... ‚Bruder‘ Eichmann hieße das Stück ja nicht ohne Sinn, man sehe sie heute noch, diese Brüder ...

In diesem Moment begann ich zu zweifeln. War dies von Kipphardt gemeint: Bruder als ‚schräger‘ Bruder, als ‚Du bist mir ja ein Bruder!‘? Offenbar nicht. Demnach mußte der Schauspieler den Eichmann auch ungenau gespielt haben. Und wie hatte er ihn dargeboten? Mit steifen Bewegungen, fast wie eine Marionette, die sich mechanisch in Bewegung setzt, genauer: in Bewegung gesetzt wird. Das Zackig-militärische hat die Darstellung vollkommen beherrscht. Fast erschien Eichmann als Karikatur eines Menschen. Der Schauspieler hat mithin durch diese Überzeichnung alles ‚Normale‘ und ‚Gewöhnliche‘ aus seiner Figur heraus getrieben. Er hat damit auch das ‚Brüderliche‘ unterdrückt, ‚heraus‘-gespielt. Er hat die Kipphardtsche Provokation nicht an sich selbst herankommen lassen. Eichmann blieb ‚schräger‘ Bruder. Hätte man ihn ‚normaler‘, d.h. entspannter, eben menschlicher dargeboten, wäre die ungeheure Provokation des Kipphardtschen Stückes in ganzer Stärke zur Wirkung gekommen. Diese Provokation sehe ich darin, daß Eichmann bei aller Organisationswut, bei allem wahnhaften Ordnungsverhalten und blindem Gehorsam, bei seinem Karrieredenken und bei seiner Führerhörigkeit doch zugleich manche positiven Züge aufwies: Gradlinigkeit (er blieb bei seinen Prinzipien), Courage, in gewisser Weise Verantwortungsbewußtsein für Frau und Familie (wenn auch unbeholfen artikuliert), kurz: er war kein Monster, sondern ein Nachbar. Wenn dies richtig ist, dann steckt auch etwas von Eichmann in uns, und die Bearbeitung dessen hat etwas mit Verarbeitung des Nationalsozialismus zu tun. Die Dimension des administrativ-juristischen Urteils (wie in Israel) reicht ebenso wenig wie die erstarrte antifaschistische Pose. Diese Provokation anzunehmen fällt schwer. Der Schauspieler hat während des ganzen Stückes dagegen innerlich gekämpft. Er wollte partout nicht einmal so erscheinen, als hätte er etwas mit ‚diesem Bruder‘ zu tun. Das ging sogar bis zur Verleugnung des Dialekts. Obgleich der Schauspieler Österreicher ist (wie Eichmann), gelang ihm vollkommen die Vermeidung des österreichischen Akzents. Diese Anstrengung war so stark, daß er beim Schlußapplaus noch Schwierigkeiten hatte, aus der zwanghaft verstiegenen Rolle herauszufinden. In dieser Verweigerung des Schauspielers, die Provokation auf sich zu nehmen, liegt die Möglichkeit einer Sympathie des Zuschauers mit dem Schauspieler, die sich in Darmstadt und Kassel beobachten ließ. Wer blickt schon gerne in seine eigenen Abgründe?“ (KRAUSE-VILMAR/MESSENR 1987, S. 24 f.)

LUCE D'ERAMO durchbricht ebenfalls ein Tabu (D'ERAMO 1984): Als Tochter eines Staatssekretärs der MUSSOLINI-Ära geht sie freiwillig nach dessen politischem Ende 1944 nach Deutschland, um vor Ort den „Gerüchten“ über Konzentrationslager, die jetzt nach Italien eindringen, nachzugehen. Als Pionierin der Wahrheitsfindung meldet sie sich freiwillig in die Ausländerbaracken der berüchtigten I.G. Farben Frankfurt-Höchst. Ihr Mut und ihre

Wahrheitsliebe machen sie sympathisch. Als sie dort die Härte und Unterdrückung der Lagerwelt erfährt, nimmt sie den Kampf für Gleichheit und Gerechtigkeit auf; sie organisiert einen Streik und vertritt so in beeindruckender Weise eine glaubwürdige Person und Anhängerin des italienischen Faschismus. HARALD WIESER traf in seiner Rezension das entscheidende Problem:

„Die hohe Tochter hat ganz einfach an das (verlogene) Gleichheitsversprechen des Duce geglaubt. Die Geschichtsbücher der Nachkriegs-Demokratie haben uns diesen Typus des Faschisten nicht oder nur verschämt überliefert. Dies hat einleuchtende Gründe. Denn er bedrohte die bürgerliche Klassenkultur nicht im Namen einer verbrecherischen Alternative, sondern im Namen eines vielleicht romantischen und völkisch ausgebeuteten Gerechtigkeitsideals.“ (WIESER 1982, S. 205)

Das seinerzeit vorherrschende Bild vom Nazi wird hier gründlich korrigiert. Sichtbar wird die Dynamik des Nationalsozialismus und ihre Wirkung im Menschen: Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen sind allemal positive Motive (und bleiben dies auch im falschen Kontext und auch, wenn sie mißbraucht werden). Solche „Grenzüberschreitungen“ erscheinen notwendig, wenn man den Nationalsozialismus zu begreifen sucht.

Eine weitere Dimension eines neuen Verstehensversuches stellt PETER COHENS Film „Architektur des Untergangs“ dar (1990). COHEN holt sich aus verschiedenen Bereichen (der Kunst, der Medizin und der Literatur) Bilder, um scheinbar Widersprechendes in HITLERS Denken und Handeln zu erklären. Seine These erscheint diskussionswürdig und soll knapp vorgestellt werden: HITLER habe sich im Grunde auch in Politik und Gesellschaft als „Künstler“ verstanden. Ihm sei es um die „Verschönerung“ der Welt gegangen. „Reinheit“ habe daher wiederhergestellt werden müssen. Um sein „Werk“ zu erfassen, seien die nicht zuletzt auch seiner Architektur ausgedrückten Stilisierungen und Inszenierungen (viel eher als klassische politische Kategorien) heranzuziehen. Denn die Kunst und die Architektur seien nach HITLER zur Inszenierung der „schönen Welt“ und des „schönen Menschen“ berufen. Diesem Wiederherstellungsprozeß von Reinheit korrespondiere die Vernichtung bzw. „Ausmerzung“ alles Häßlichen, Kranken und Schwachen als „Schädling“. HITLER: „Ich bin der Robert Koch der Politik“. Auch für die Medizin ergibt sich in diesem Verständnis ein neues Aufgabenfeld: „Arzt am Volkskörper“ (nicht am Patienten) mit den beiden Seiten: Anwendung modernster Heilmethoden gegenüber dem „Reinen“ und „Schönen“; Beteiligung an der Ausmerzung des Häßlichen und Kranken (Ärzte wirkten beim Tod durch Gas mit). HITLERS Krieg gegen alles Jüdische korrespondiere daher mit den Plänen für ein Reichskunstmuseum in Linz; beides seien zwei Seiten einer Medaille. Von daher füge sich HITLERS Vorliebe für

die griechische Antike, für RICHARD WAGNER und für KARL MAY in seiner Interpretation zusammen. In den rauschhaften Größendimensionen der Nürnberger Parteitagsarchitektur und in der einfachen Darstellung des „Schönen“ und „Gesunden“ waren faszinierende Momente enthalten, die auf bestimmte Bedürfnisse nach monströser Glättung antworteten. Die modernen Menschen sind vermutlich nicht frei vom Bedürfnis nach Ritualen und nach Kompensationen für Sinnentleerung in Familie und Beruf.

Der Film JOACHIM FESTS „Adolf Hitler – eine Karriere“ enthält mehrere Bezüge zum Phänomen des Nationalsozialismus, von denen hier nur zwei aufgegriffen werden sollen. Einmal wird in den dokumentarisch aufgenommenen Szenen deutlich, wie unverzichtbar die Person HITLERS selbst für die Machtdurchsetzung und Machtbefestigung der nationalsozialistischen Diktatur war. Kein anderer der NS-Führer verfügte über seine Dynamik, Massensuggestion, Glaubwürdigkeit und Breitenwirkung. Wieder wurde deutlich, daß Struktur- oder Systemanalysen, die ihn als „Blechfigur“ einstufen oder die seine Rolle vernachlässigen, den Kern des Nationalsozialismus nicht treffen können. Andererseits – und auch dies wird in Fests Film ganz deutlich – hat sich seine Bedeutung erst in der Wechselwirkung mit den auf ihn reagierenden Menschengruppen, zu deren Sprachrohr und expressiver Symbolfigur er sich machte, in einem Prozeß gegenseitiger Verstärkung konstituiert. Seine verdichtete Wirkung entstand erst aus der Verschmelzung zwischen Führer und den Massen. Dieses Phänomen weist alle – im übrigen verharmlosenden – Interpretationen einer von ihm „verführten“ Mehrheit kategorisch zurück. An der Wirkung HITLERS waren seine Zuhörer und Sympathisanten in hohem Grade beteiligt; er sprach aus, was viele dachten und politisch erstrebten. Folgende Notiz wurde im Seminar hierzu diskutiert:

„Etwas Weiteres wird mir bei der Betrachtung des Films bewußt. Zwar ist es die Person Hitlers, die eine solche sicherheitsgebende Stärke und Energie, so Fest, vermittelt und vermitteln will. Diese Eigenschaften sind jedoch beim Menschen Hitler nicht immer schon in der vorfindbaren Form ausgeprägt gewesen. Bei all seinen agitatorischen Fähigkeiten und seinem seismographischen Spürsinn für die Verletzungen und Deklassierungen, die seine Zuhörer und Zuhörerinnen erlitten haben – und die nun in ihnen Kompensationsbedürfnisse erzeugen – hat sich die Wirkung der Person Hitlers nicht schon naturwüchsig vorgefunden. Sie hat sich vielmehr erst aus der Wechselwirkung seiner Person mit den auf sie reagierenden Menschengruppen, für die sich Hitler zum Sprachrohr und zur expressiven Symbolfigur gemacht hat, in einem Prozeß gegenseitiger Verstärkung konstituiert. In jeder Versammlung mußte sich diese Wirkung neu bilden. Es ist im Film gut zu sehen, wie Hitler in seinen Anfängen in München als Person noch unsicher und gleichsam gestaltlos-amorph – dadurch auch banal und lächerlich, ja geradezu hilflos erscheint, wie aber mit den zunehmenden Erfolgen die öffentliche Agitationsfigur Hitler sich straffte und stilisierte, wie die anfängliche tastende Unsicherheit nun sogar als rhetorisches Hilfsmittel zur Erneuerung von Spannung eingesetzt



und wie das öffentliche Toben und Schreien zum kalkulierten Bestandteil der Auftritte wurde. Ausbrüche, Aggressionen, Raserei, öffentlich sonst streng tabuiert und allenfalls als Sich-Gehen-Lassen dem intimsten Bereich zugehörig, werden hier zum nächstschaffenden Medium zwischen Führer und geführter Masse. Entscheidend ist aber immer, daß auf die Angebote Hitlers geantwortet wird. Dies hat er als kleiner Agitator schon erfahren können, dies wurde ihm in tausend politischen Versammlungen bestätigt, dies wurde schließlich in orgiastischen Masseninszenierungen, wie den Reichsparteien, zelebriert und verinnerlicht. Immer aber handelt es sich um eine Wechselbeziehung. Die Masse ist nicht nur Opfer eines übermächtigen Einzelnen, sie bringt Hitler durch ihre Reaktion erst hervor; sie erst hat ihn vom rüpelhaften Bierkellerdemagogen zur statuarieschen Führerfigur geformt und ihn durch ihre kollektive Bestätigung aufgebaut. Insofern handelt es sich nicht um „Verführung“; die zustimmenden Menschengruppen verantworten vielmehr das Phänomen Hitler mit“ (MESSNER 1997).

#### 4      **Zur Interpretation auffälliger Wesenszüge des Nationalsozialismus**

Aus heutiger Sicht dürfte schwer nachvollziehbar sein, wie sehr in der Weimarer Republik die Voraussetzungen dafür gefehlt haben, daß die Bevölkerung sich mit dem eigenen Staat hätte identifizieren und insbesondere Jugendliche problemlos in ihn hätten hineinwachsen können. Viele Gesellschaftsangehörige hatten sich nicht mit den gegebenen Umständen arrangieren können. Sie vermochten zu einem Staat und dessen Führung kein positives Verhältnis zu gewinnen, der in seinem Inneren von wirtschaftlichen Krisen, Arbeitslosigkeit, Massenelend und sozialen Konflikten erschüttert war und der sich in seinem internationalen Ansehen nach der Weltkriegskatastrophe deklassiert und demütigenden Reparationen und Einschränkungen seiner Souveränität ausgesetzt sah.

Der Nationalsozialismus trat nach der Machtergreifung in der Rolle des Erretters der Nation aus ihren gesellschaftlichen und politischen Misere auf. Entgegen den Erwartungen der politisch Führenden, die in HITLER zunächst bloß einen regierungsunfähigen, dilettantischen Demagogen hatten sehen wollen, gelang dessen Regime in den Jahren von 1933 bis 1938 eine vorher nicht für möglich gehaltene innergesellschaftliche Konsolidierung und eine wenigstens teilweise Wiederherstellung der internationalen Reputation.

In der Arbeit mit Studentinnen und Studenten war die Entdeckung wichtig, daß der Nationalsozialismus gerade aufgrund dieser anfänglichen innen- und außenpolitischen „Erfolge“ besonders für junge Menschen zu einem at-

traktiven Hoffnungsträger geworden ist.<sup>2</sup> Allerdings zeigte die gemeinsame Analyse auch, daß das, was der Nationalsozialismus jeweils an vermeintlich zukunftsweisenden Lebensformen anbot, mit denen eine neue Zeit und Gesellschaftspraxis verwirklicht werden sollte, in sich selbst schon den Keim des Zerstörerischen trug. Bei der näheren Untersuchung der Erscheinungsformen des Nationalsozialismus traten in ihm deutlich ausgeprägte unterschiedliche Entwicklungstendenzen hervor, die zueinander in einer merkwürdigen Widersprüchlichkeit stehen. Hinter dem äußerlich Faszinierenden ließen sich deutlich Momente desjenigen aufweisen, was später von uns als „Leben zum Tode“ begrifflich genauer gefaßt wurde. Dies soll an drei Beispielen näher erläutert werden.

#### 4.1 Modernisierung und Atavismus

Der Nationalsozialismus inszenierte einerseits einen gewaltigen Modernisierungsschub.<sup>3</sup> Dieser ist in der Auseinandersetzung mit dem Thema, nach lange anhaltenden Berührungsproblemen, zu einem vielfach beachteten Phänomen geworden. Der Nationalsozialismus verhalf dem technischen Fortschritt in vielerlei Formen zum Durchbruch im Alltag. Vielgenannt sind z.B. die Ausbreitung der Rundfunktechnik in Form des „Volksempfängers“ oder die Popularisierung des Mediums Film. Weniger bekannt ist, daß im Rahmen der Berliner Olympiade von 1936 erstmals Fernsehübertragungen in Berliner Cafés erfolgten. Züge von Modernität zeigte der Nationalsozialismus nicht nur in der Verbreitung von Informationstechnologien. Insbesondere im Auto- und Flugzeugbau, überhaupt in der Motorisierung (Beispiel Volkswagen) und im Verkehrswegebau (Beispiel Autobahn), setzte der Nationalsozialismus, wenn er sich dabei auch der Planungen aus der Weimarer Zeit bediente, auf beschleunigten technischen Fortschritt. Dies galt auch für einzelne Lebens- und Kulturbereiche wie Bauen und Architektur, Sport oder, um ein

---

2 Mit dem Begriff „Erfolge“ wird auf HAFFNER 1978 verwiesen. HAFFNER lenkte die Aufmerksamkeit auf die anfänglich positiven Züge der nationalsozialistischen Herrschaft. Er beschreibt sie als „Leistungen“ und „Erfolge“ und stellt ihnen die späteren „Irrtümer“, „Fehler“ und „Verbrechen“ gegenüber. Damit kann HAFFNER allerdings den Eindruck nicht vermeiden, daß er empirisch aneinanderreicht, was sich tatsächlich nicht als Einerseits und Andererseits darstellen läßt, weil die positiv erscheinenden Momente ihre Destruktion immer schon in sich tragen.

3 Vgl. die ohne unser Wissen schon vor diesem Text entstandenen parallelen Überlegungen des Salzburger Historikers HANISCH, in denen auch das atavistische Moment erwähnt wird (HANISCH 1987, S. 155 f.).

Beispiel aus dem sozialen Bereich anzuführen, für die Organisation preisgünstiger Erholungs- und Urlaubsformen für die arbeitenden Klassen in der Aktion „Kraft durch Freude“. „Modern“ gab sich der Nationalsozialismus auch auf wirtschaftlichem Gebiet, z.B. im Hinblick auf die von ihm propagierten Arbeitstugenden einer forcierten kapitalistischen Leistungsgesellschaft: Effizienz, Schnelligkeit, einem allgegenwärtigen Kult des Leistens und Übertreffens. Kein Zweifel, daß eine solche, in der Propaganda besonders forcierte Dynamik zur positiven Ausstrahlung des Regimes, vor allem auf die Jugend und die technische Intelligenz, beigetragen hat. Kein Zweifel aber auch, daß dies alles auf Militarisierung und Krieg hinauslief, wo es in der Anbetung von Waffen und in der Selbstbetäubung der „Blitzkriege“ kulminierte. Schließlich geriet alles unter das Diktat eines Weltkrieges mit der Folge millionenfachen Todes.

Eine Studentengruppe hat diese im Nationalsozialismus unentrinnbare Entwicklung in einer Seminararbeit bildhaft dadurch veranschaulicht, daß sie einen zunächst in Freizeitkleidung motorradfahrenden Jugendlichen (Motorisierung) in einen im Kriegseinsatz befindlichen Meldefahrer verwandelte (Militarisierung). In einem dritten Bild mit erneuter Metamorphose saß schließlich ein Gerippe mit Stahlhelm auf einem Motorrad im Kriegseinsatz (Krieg bis zum Untergang).

Auf der anderen Seite treten in der NS-Zeit Verhaltensformen zutage, die dazu in einem völligen Gegensatz stehen. Es handelt sich um Rückgriffe auf atavistische Praktiken, d.h. auf geschichtlich längst abgelegte und überwunden geglaubte, teilweise archaische Handlungsformen. Beispiele dafür sind die Wiederkehr germanischer Symbole, Kulte und Gefolgschaftsformen, etwa die Sonnen- und Feuerkulte – bis hin zur Bücherverbrennung, zum Niederbrennen und Auslöschen – oder die autoritär geführten Männerbünde, überhaupt der Rückfall in eine stammesartige Wir-Identität, aus deren Sicht alle anderen Menschenverbände als zu bekämpfende, letztlich auszurottende Konkurrenten erschienen (ELIAS 1987, S. 281 ff.). Hierher gehören auch die unter der Herrschaft des Nationalsozialismus alltäglich gewordenen Strafrituale, von der Anprangerung bis zur Prügelstrafe und Folter. Studierende waren z.B. höchst erstaunt und befremdet, daß im 20. Jahrhundert Juden öffentlich durch das Tragen von Sternsymbolen oder durch demütigende Reinigungsarbeiten gebrandmarkt, Frauen, die dem Regime unerwünschte Liebesbeziehungen aufgenommen hatten, geschoren und mit einer Papptafel versehen durch die Straßen getrieben oder sogenannte „Volksfeinde“, auf einem Ochsen sitzend, in einem Dorf bei Kassel dem Gaudium der Zuschauer ausgesetzt wurden.

Wie steht es unter Berücksichtigung dieser Atavismen mit der Modernität des Nationalsozialismus? Unter „Moderne“ wird aus soziologischer Sicht die spezifische Eigenart der abendländischen Kulturentwicklung verstanden, wie sie vor allem durch die Aufklärung geprägt worden ist. Charakteristisch für sie ist, daß in allen Lebensbereichen – in wechselseitiger Durchdringung – Werte ausgebildet werden wie Rationalität und Vernünftigkeit im Denken und Handeln, individuelle Freiheit und Solidarität im Rahmen bürgerlicher Gesellschaft, aktive Weltgestaltung und universell orientierte Pluralität. Maßgebend für die Moderne ist auch der das reale Handeln bestimmende Glaube, daß Menschen alles „machen“, d.h. bewußt gestalten und insofern die Welt beherrschen können und daß damit permanenter Fortschritt in allen Lebensbereichen möglich wird (HILLMANN 1994, S. 562 ff.). In diesem illusionären Glauben an die fortschreitende Beherrschbarkeit von Natur und Welt haben bekanntlich HORKHEIMER und ADORNO in der „Dialektik der Aufklärung“ die Wiederkehr des Irrationalen gesehen, das die sich insbesondere in der modernen Technik entfaltende Aufklärung gerade zu überwinden glaubte (HORKHEIMER/ADORNO 1971, S. 3 ff.).<sup>4</sup>

So gesehen wird deutlich, daß die vermeintliche Modernität, auf die sich der Nationalsozialismus so viel zugute gehalten hat, im wesentlichen auf die Entfesselung einer stark bürokratisch geprägten technischen Rationalität – und auch dies nur in bestimmten Lebensbereichen, verbunden jeweils mit effizienter Organisation – beschränkt geblieben ist. Schon die technische Rationalität wird dort eingeschränkt, wo sie auf der freien Entfaltung wissenschaftlicher Forschung beruht. In anderen zentralen Lebensbereichen erweist sich der Nationalsozialismus als exponiert antimodern und im aufklärerischen Sinn als fortschrittsfeindlich (eine Tatsache, aus der die NS-Ideologen selbst bekanntlich nie ein Hehl gemacht haben). Dies gilt insbesondere für die für jede Gesellschaftsentwicklung im Geist der Moderne unerläßliche kreativ-vernünftige Ausgestaltung der sozio-kulturellen und politischen Handlungsformen. Diese müßte gerade unter dem Druck der Komplexität einer wissenschaftlich-technischen Massenkultur um die Erhaltung, eigentlich die Neugestaltung der Bedingungen besorgt sein, unter denen sich Freiheit und Pluralität vollziehen können. Dem Nationalsozialismus fehlte jede Möglichkeit einer solchen Ausdifferenzierung egalitär kooperierender sozialer

---

4 „Die vielen Dinge ... sind selbst wieder nur Instrumente: Das Radio als sublimierte Druk-kerpresse, das Sturzkampfflugzeug als wirksame Artillerie, die Fernsteuerung als verläßlicher Kompaß. Was die Menschen von der Natur lernen wollen, ist, sie anzuwenden, um sie und die Menschen vollends zu beherrschen“ (HORKHEIMER/ADORNO 1971, S. 8).



Organisationen (EISENSTADT 1979, S. 73 ff.). In ihm paarte sich vielmehr eine das moderne Wissen nutzende, vorwiegend verfahrenstechnisch und organisatorisch ausgeprägte Fortschrittlichkeit mit einer barbarisch anmutenden Regression der Herrschafts- und Sozialverhältnisse.

Für die gegenwärtige gesellschaftliche Situation dürfte von Bedeutung sein, daß die vermeintlich gegensätzlichen Tendenzen einer partiellen Modernisierung, gerade durch die Verweigerung aufgeklärter Modernität in anderen, teilweise atavistisch geprägten Lebensbereichen, in einem inneren Zusammenhang stehen, ja daß, worauf Freud im „Unbehagen in der Kultur“ hingewiesen hat (FREUD 1930), das eine das andere hervorbringt. Der Grundgedanke ist, daß die zivilisatorische Formierung, wie sie gerade ein auf technische Rationalität eingeschränktes Fortschrittsstreben hervorbringt, immer auf Bedürfnis- und Triebunterdrückung aufgebaut ist. Der einzelne Mensch hatte im Nationalsozialismus keine Chance, seine Individualität und Sozialität im Zusammenleben mit anderen zu kultivieren. Dadurch können sich abgedrängte Potentiale ungelebten Lebens von gewaltiger Sprengkraft bilden (die auszuleben atavistische Praktiken anbieten).

#### 4.2 Das Lager als Lebensform des Nationalsozialismus

Ein weiteres, bislang zu wenig beachtetes Phänomen, das sich zum Verständnis des Nationalsozialismus für eine nähere Untersuchung aufdrängte, ist das Phänomen des Lagers (KRAUSE-VILMAR 1984). Auch hier knüpfte der Nationalsozialismus zunächst an Praxisformen an, die insbesondere durch die Lebensreformbewegung und durch die Reformpädagogik aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, aber auch durch die Erfahrungen der Kriegsgeneration eher positiv besetzt waren. Das Lagerleben stellte einen in vielfacher Hinsicht erwünschten Ausbruch aus der zivilisatorischen Beengung der wilhelminischen Gesellschaft dar und verband sich in der Jugendbewegung mit Vorstellungen von Kameradschaft und ungezwungener Geselligkeit zwischen Mädchen und Jungen, mit sinnlicher Naturerfahrung und der Rückgewinnung von Körperlichkeit sowie sozialer Verantwortlichkeit, Lagerromantik, Gesang, Freundschaft und Abenteuer. In diesem Sinne lebt die Lageridee bis heute in der gelingenden Praxis von Pfadfinder- und Jugendgruppen weiter.

Unter der Herrschaft des Nationalsozialismus wurde die Lageridee allerdings von Anfang an für die innergesellschaftliche Formierung der Bevölkerung sowie für die soziale Isolierung, Bestrafung und Tötung von nicht-konformen Menschen instrumentalisiert. Die durch den Nationalsozialismus hervorgebrachte Verknüpfung des Lagergedankens mit der Zurichtung von

Menschen für eine erbarmungslose Aussonderung, Selektion und Vernichtung hat die Idee der Lagerpraxis in unserem Kulturkreis auf Menschengedenken so nachhaltig zerstört, daß die positiven Momente, jedenfalls unter diesem Begriff, nicht mehr darstellbar sind. Im Grunde hat der Nationalsozialismus die gesamte Gesellschaft in ein großes Lager verwandelt.

Die Praxis in den Konzentrationslagern des Nationalsozialismus und ihre Wirkungsweise ist vielfach beschrieben und untersucht worden (LEVI 1990; BETTELHEIM 1982; KOGON 1974; SOFSKY 1997; WITFOGEL 1991; BENZ/DISTEL 2001 ff.; Dachauer Hefte 1984 ff.), so daß hier nur einige Aspekte herausgegriffen seien: Der Alltag, die „Lebens“-bedingungen und der Terror riefen bei den KZ-Gefangenen Todesängste hervor, angesichts derer die meisten bereit waren, alles für das eigene Überleben zu tun. Dies war ein starker Hebel, mit dessen Hilfe die Zerstörung der Person bewirkt wurde. Das Lagersystem entfaltete eine überaus starke Wirkung auf das Selbstverständnis und die Identität der Gefangenen. EUGEN KOGON, BRUNO BETTELHEIM, HANS G. ADLER, LUCE D'ERAMO u.v.a. haben dies genauestens beschrieben. Mit dem Passieren des Lagertors vollzog sich ein radikaler Bruch im eigenen Lebensverständnis. BETTELHEIM spricht in diesem Zusammenhang von der „Regression auf infantiles Verhalten“ und denkt dabei nicht nur an die Unzahl herabwürdigender Regelungen, an den Duz-Zwang der Gefangenen untereinander, den Verlust des Zeitgefühls, die Unfähigkeit zu dauernden Objektbeziehungen, sondern auch an die weggespülten Schamgefühle, die „kindische“ Arbeit und die ambivalente Haltung zur „Welt draußen“, zur eigenen Familie und zu Freunden, schließlich ein stundenlanges Versinken in Tagträumerei. Dies alles deutet für ihn darauf hin, daß hier Druck ausgeübt wurde, der in Richtung regressiver Unterwerfung und Abhängigkeit wirkte.

Man kann diesen Typus von Lagern mit jenen für den Nachwuchs des Systems in diesem einen Punkt, der Zerstörung der Person, unmittelbar vergleichen. Die Lager der Hitlerjugend, des Arbeitsdienstes, das Landjahr, der Wehrdienst oder SA- bzw. SS-Dienst (letztere Kampfformationen lebten ständig in einer Art „Feldlager“), schließlich die Napolas, die Adolf-Hitler-Schulen, die Ordensburgen und Junkerschulen – sie alle kannten auch Formen des skizzierten Lagersystems. Dabei sind nicht nur die auf den ersten Blick sichtbaren Formen bedeutsam, z.B. die Appelle, der Laufschrift, das Gebrüll der Unteroffiziere, die subtil ausgesponnenen Strafsysteme, die Aufnahmezeremonien für die „Neuen“, die rigide Hackordnung und die Verächtlichmachung des Schwachen. Auch diese Lager basierten auf der Einübung in hochservile Umgangsformen, die der von BETTELHEIM beschriebe-

nen infantilen Regression nahekomen. Das vergleichbare Phänomen besteht in der besonderen Form der Erniedrigung und Beschädigung personaler Identität, wie sie sich unter den – gegenüber der familialen, zwischengeschlechtlichen, nationalen, beruflichen und wirtschaftlichen Lebenswirklichkeit – abgeschotteten Bedingungen des Lagers ungehemmt und wirkungsvoll entfalten und ausprägen konnte. THEO PIRKER, der linke Sozialdemokrat und Gewerkschafter, hat nach dem Kriege in einem Gespräch gesagt:

„In unserer Generation ist eines sehr stark wieder wachgeworden, eben weil wir vom Faschismus geprägt sind, weil wir durch die Mühle des Militarismus hindurchgegangen sind, nämlich das, was wir das Private nennen können. Wir haben wieder ein sehr starkes Gefühl dafür bekommen, wie wertvoll das Private ist, d.h. wir haben eine bestimmte, oft beinahe romantische Sehnsucht bekommen für das, was wir Familie nennen, für das, was wir z.B. Wohnung nennen (im soziologischen Sinne, für das, was wir rein materielle Sicherung der Existenz nennen).“ (PIRKER 1957, S. 23)

Im Nationalsozialismus ist das „Lager“ zum Inbegriff der Aufhebung von Privatheit geworden. Die Unterwerfung unter aufgezwungene Kollektivrituale zielte auf die Desintegration, Entsubjektivierung, ja Versklavung und damit aggressiv auch auf die physische Zerstörung der Person. Menschen wurden zu einer Schattenexistenz verdammt (deren andere Spielart, das Leben im Bunker, selbst den höchsten Spitzen des Nationalsozialismus in seiner Endphase zur „normalen“ Lebenspraxis geworden ist).

#### 4.3 Die Verherrlichung der Nation

Ein Phänomen, an dem sich ebenfalls die für den Nationalsozialismus typische Ambivalenz zeigen ließe zwischen scheinbar lebensbejahenden Tendenzen, in denen jedoch der Umschlag ins Destruktiv-Lebenszerstörerische schon angelegt ist, soll nur erwähnt werden. Es handelt sich um die starke Betonung von Lebensformen, die um Begriffe wie „Gemeinschaft“, „Volk“ und „Nation“ kreisen. In der konkreten Arbeit mit Kasseler Studierenden war es vor allem WERNER BOHLEBERS Überlegungen zur „Nation als imaginäre Gemeinschaft. Zur Psychoanalyse von Nationalismus und Fremdenhaß“ (BOHLEBER 1994), welche, wiederum im Anschluß an die geschichtssoziologischen Studien von NORBERT ELIAS (1989), entscheidende Hinweise lieferte. Das Hochgefühl, das dem Einzelnen, gerade in Zeiten individueller oder gesellschaftlicher Verunsicherung, das Aufgehen seines Selbst im kollektiven Ganzen von Gemeinschaft und Nation vermitteln kann, hat, wenn es nicht von individuellem Selbstbewußtsein und der Kultur solidarischer Beziehungen zu anderen begleitet wird, einen hohen Preis. In ihm befriedigen sich,

psychologisch gesehen, archaische Verschmelzungswünsche, deren andere Seite die Abwehr, ja der Haß und die Ausstoßung alles Fremden bis zu dessen Vernichtung sein können.<sup>5</sup> Wenn die eigene Nationalität, auch in kultureller Hinsicht, zum allein maßgebenden Identitätsmerkmal wird, kann alles davon Abweichende zur Projektionsfläche für die Abfuhr eigener Minderwertigkeitsgefühle werden. Dies hat sich im Nationalsozialismus mit machtvoller Destruktivität bis zur Verächtlichmachung und massenweisen Vernichtung von Menschen und Kulturgütern gesteigert. Nationale Homogenitäts- und Reinheitsvorstellungen und die Schwierigkeit, sich mit „Fremden“ – z.B. Menschen mit stark abweichender Sprache oder Kultur oder mit Verfolgten – zu identifizieren, sind auch heute noch eine mächtige gesellschaftliche Triebkraft.

## 5 „Leben zum Tode“ als Kern der national-sozialistischen Lebens- und Weltauffassung

„Seit dem großen Sterben der Pestzeit hat es in Salzburg nicht mehr so viele Tote gegeben wie in der Zeit des Nationalsozialismus. 9.900 Salzburger starben als Wehrmachtangehörige, 531 Tote forderten die Fliegerangriffe, 67 Todesurteile verhängte das Sondergericht ... Hinzu kommen die hingerichteten Fremdarbeiter ... dann jene russischen Kriegsgefangenen, die man systematisch verhungern ließ. Im Kriegsgefangenenlager St. Johann allein starben 3.500 Russen. Weiter müssen die ca. 400 Euthanasiefälle hinzugezählt werden ... ca. 15.000 Tote: tote Salzburger und Tote in Salzburg.“ (HANISCH 1987, S. 154)

So beginnt der Geschichtswissenschaftler ERNST HANISCH anhand von Materialien über die NS-Zeit in Stadt und Land Salzburg seinen „Versuch, den Nationalsozialismus zu ‚verstehen‘“. Er verfolgt damit eine Spur, die für die gemeinsamen Kasseler Seminare zentrale Bedeutung erlangt hat.

Es waren Studentinnen und Studenten, denen die zwanghaft anmutende Häufung von Todesbezügen im Nationalsozialismus besonders aufgefallen ist. Dies gilt nicht nur für die Abermillionen der Kriegs- und Verfolgungstoten, welche der Nationalsozialismus in der kurzen Zeitspanne seiner Herrschaft verschuldet hat, sondern auch für die zu seiner Selbstdarstellung gewählte Metaphorik, etwa das Totenkopfzeichen der SS, die hymnischen Ver-

---

5 Vgl. die Hinweise von MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER in Arbeitspapieren, z.B. „Der Umgang mit dem Fremden“, aus gemeinsamen Veranstaltungen.



klärungen des Todes in Lyrik und Sprüchen, z.B. in der für Kinder und Jugendliche bestimmten HJ-Parole „Deutschland soll leben und wenn wir sterben müssen!“ Dies gilt auch für den martialischen Kult um Zerstörungswaffen oder die Verherrlichung des Heldentodes. Der Tod wird von Anfang der nationalsozialistischen Herrschaft an zum beinahe unbefragten Teil des Alltags – nicht der als natürliches Ende zum menschlichen Leben gehörende, sondern der menschengemachte, von Angehörigen der eigenen Volksgruppe märtyrerhaft erlittene und der anderen zugefügte, durch Kriegs- und Vernichtungstechniken ins Monströse vervielfältigte Tod.

FRITZ STERN hat jüngst in seinem Essay „Tod in Weimar“ diese kultisch-orgiastische Todesverklärung im Nationalsozialismus näher untersucht. STERN weist darauf hin, wie sehr diese Mystifizierung des Helden- und Märtyrertodes in der nicht aufgearbeiteten Katastrophe des Ersten Weltkriegs mit mehr als zwei Millionen Kriegstoten wurzelt, von denen die meisten unbestattet in fremder Erde verscharrt worden seien. Der Nationalsozialismus hat sich nach Stern zum Rächer dieser Gefallenen aufgespielt und den Tod als dafür notwendiges Opfer verlangt:

„Die erfolgreichsten Mystifizierer des Todes als Wegbereiter für neues Leben waren die Nationalsozialisten ... In ihren glänzend inszenierten pseudo-religiösen Ritualen glorifizierten sie das Märtyrertum, zelebrierten das Gedenken an ihre „Blutopfer“ und führten das Drama von Wiederauferstehung und Erlösung auf. In den Phantasmagorien der Nationalsozialisten war es den Lebenden und den stets und überall angerufenen Toten bestimmt, gemeinsam in eine neue Zukunft aufzubrechen, ihrer Bestimmung entgegen, nämlich dem neuen großen Krieg, der den Kampf der Rassen entscheiden würde.“ (STERN 1999, S. 84)

Beispiele wie der Salzburger Fall, aber auch die lebenszerstörerischen Tendenzen, wie sie im Zusammenhang mit dem nationalsozialistischen Modernisierungsverständnis sowie der Lagerpraxis und der Vergottung der eigenen Nation beschrieben worden sind, haben zur Entwicklung der zentralen These der vorliegenden Arbeit geführt.

Ausgangspunkt war die Beobachtung, daß die gesamte Praxis des Nationalsozialismus davon durchdrungen wird, nicht nur die Vernichtung des Lebens anderer zur Denk- und Handlungsvoraussetzung der eigenen schrankenlosen Existenz zu machen, sondern auch die Zerstörung des eigenen Lebens in Kauf zu nehmen. Dies bedeutet eine „Alles-oder-Nichts-Logik“ im Sinne der Unfähigkeit zum Aufeinander-Zugehen oder gar zum Kompromiß oder Vergleich. Für eine solche Tendenz, den Tod als „Endlösung“ sozialer und/oder machtpolitischer Konflikte zu handhaben, wurde die Bezeichnung *Leben zum Tode* gewählt. Sie soll ausdrücken, daß es dem Nationalsozialismus an der Fähigkeit zu humanem Leben fundamental mangelt; immer er-

scheint der Tod als vermeintlicher Ausweg, ja als legitimer Weg zur Lösung von Lebensproblemen.<sup>6</sup> Die große Zahl der bewußt in den Tod geführten Zivilisten und Soldaten – an die Stelle von Salzburg könnte jeder beliebige andere Ort innerhalb des nationalsozialistischen Machtbereichs treten – sowie die Ermordung von Millionen europäischer Juden und anderer stigmatisierter Gruppen von Menschen lassen den Nationalsozialismus als eine „Todeszeit“ unvorstellbaren Ausmaßes erscheinen.

Die weltanschauliche Grundlage für diesen überdimensionierten Todesbezug hat sich uns beispielhaft aus dem Studium zentraler Redetexte erschlossen, z.B. einem von HITLER mit sentimentalen Untertönen im intimen Kreis alter SS-Kameraden vorgetragenen Bekenntnis zur nazistischen Weltansicht von Ende 1940 (gleichlautendes war in „Mein Kampf“ allerdings schon immer nachzulesen). Einige Bruchstücke daraus:

„Nur eines weiß ich: Am Ende wird unser Sieg stehen. ... Wir haben uns gerüstet und werden diesen Kampf nun aufnehmen ... Wir kämpfen mit der Waffe, die gerade zum Kämpfen an der Reihe ist ... Wir möchten so gerne den Frieden haben, allein es ist schon so, daß es einen Frieden ohne Sieg nicht gibt auf dieser Welt und daß alles, was hier errungen wird, leider erkämpft werden muß. Daß die Vorsehung die Lebewesen auf die Welt setzt und ihnen dann die Bahn freigibt mit dem einfachen Gebot „Vogel friß oder stirb. Setze dich durch oder werde vernichtet, erhalte dir dein Leben oder gib es für andere.“ Diese Vorsehung kennt keinen leeren Raum, sie kennt auch keinen Stillstand, sie ist nicht barmherzig, sondern sie ist entschlossen und sie ist damit doch ewig weise. Sie proklamiert, daß die Erde nur dem gehören soll, der sie verdient, der tapfer ist, der mutig ist, und daß der Andere zu gehen hat. ... Und wenn ein Volk erklärt, nicht mehr kämpfen zu wollen, dann beseitigt es nicht die Kriege, sondern nur sich selbst. Der Kampf wird bleiben, nur durch andere wird er ausgefochten. Das ist hart, aber wir haben die Welt nicht geschaffen. ... Wenn es im Frieden geht, dann gut im Frieden. Wenn es nicht im Frieden geht, dann muß es eben anders gehen.“<sup>7</sup>

Nach der Logik des hier anklingenden nationalsozialistischen Welt- und Menschenbildes wird sowohl für die innergesellschaftliche Auseinandersetzungen wie für das Zusammenleben der Völker Kampf als oberstes Lebensprinzip verherrlicht. Es handelt sich um einen Kampf um Herrschaft und Hegemonie, der – wie in einem ins Ungeheuerliche gesteigerten infantilen

---

6 Neuerdings gelangt JOACHIM FEST in einer historischen Skizze der letzten Tage HITLERS im Bunker der Reichskanzlei zu ähnlichen Schlüssen. HITLERS nationalsozialistische Ideologie sei von einer nihilistischen Todes- und Untergangslogik geprägt gewesen; jede „zivilisatorische Idee“ habe gefehlt (FEST 2002, S. 94, S. 150 f., S. 189 f.).

7 Text der „Weihnachtsrede“ bei der Leibstandarte der SS vom 26.12.1940. Schallplatte „Adolf Hitler. Das Dritte Reich“. 2. Teil. Ausschnitte aus Reden 1939–1945. Miller International. Nr. 4D 001.

Zerrbild – vorgestellt wird als Kampf auf Leben und Tod. Allenfalls überlebt der Unterlegene versklavt oder hörig. Nur der Sieg gibt dem Stärkeren die Legitimation für seine Existenz, daher muß die Vernichtung aller potentiellen Gegner, ihr Tod, angestrebt werden. Im Fall der Niederlage werden Untergang und Tod auch für die eigene Seite gebilligt. Von HITLER und GOEBBELS ist bekannt, daß sie angesichts der sich abzeichnenden Niederlage dem deutschen Volk wegen erwiesener Schwäche als Ganzem die weitere Lebensberechtigung abgesprochen haben. Leben rechtfertigt sich nach dieser Alles-Oder-Nichts-Logik also immer nur aus dem Tod – Leben zum Tode hin.

An die skizzierte nationalsozialistische Grundüberzeugung vom Kampf als höchster Lebensform schließen sich Rassismus, Rüstungs- und Eroberungswahn und Genozid nahtlos an. Klar wird auch, was im nationalsozialistischen Konzept „Härte“ und „Männlichkeit“ bedeuten. In der als Erziehungsziel propagierten Härte gegen sich selbst ist immer auch schon die Unempfindlichkeit gegenüber den Opfern mitgedacht, die es zu unterwerfen oder zu eliminieren gilt. „Männer“ – insbesondere in ihrer Verkörperung als Soldaten – sind die bündisch organisierte Gruppe der Eingeweihten, die diesen „Lebenskampf“ führen müssen und innerlich „gewappnet“ sind, sich durch das Leid anderer und das eigene Erschrecken nicht abhalten zu lassen, das „Notwendige“ zu tun.

Wo leitet sich eine solche weltanschauliche Logik her? Die nationalsozialistischen Ideologen haben sich dazu auf ein „ehernes Weltgesetz“ berufen und ihre Überzeugung als in Übereinstimmung mit einem unverrückbaren Naturprinzip erklärt. Im Kern beruht diese Anschauung auf dem von CHARLES DARWIN formulierten Zuchtwahlprinzip. Danach setzt sich über lange Zeiträume im Kampf ums Dasein immer das besser geeignete Lebewesen durch und überträgt die vorteilhaften Eigenschaften durch Vererbung auf die weiteren Generationen von Lebewesen. Es waren insbesondere HERBERT SPENCER (und in seinem Gefolge auch DARWIN) sowie WILLIAM GRAHAM SUMNER, die das biologische Konzept der Zuchtwahl auch zur Erklärung sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen herangezogen haben. In dieser Variante, dem sogenannten „Sozialdarwinismus“ (der sich später weiter ausdifferenziert hat), wird die Gültigkeit des Konzepts auch für soziale und politische Konkurrenzkämpfe proklamiert. Der jeweils „Stärkere“ – oder die „stärkeren Gruppen“ – setzen sich danach auch im gesellschaftlichen Überlebenskampf durch (KOCH 1973; MÜHLMANN 1969, S. 710 f.).

Schon in einem der Seminare hat eine anwesende Biologin erläutert, daß das vermeintliche Gesetz vom Sich-Durchsetzen-Müssen des Stärkeren, ganz abgesehen von menschlichen Verhältnissen, nach heutigem Evolutionsver-

ständnis auch in der Natur nicht gilt. Dort haben sich keineswegs die aggressiven Lebewesen behauptet, die alle anderen verdrängen, sondern primär diejenigen, die anpassungsfähig genug waren, um sich auch mit veränderten Lebensbedingungen zu arrangieren. Vieles spricht dafür, daß die sozialdarwinistische Auffassung vom Recht des Stärkeren, die im Nationalsozialismus Wirklichkeit geworden ist, tatsächlich auf Erfahrungen beruht, wie sie die *gesellschaftliche* Realität des 19. Jahrhunderts weithin vorgeführt hat: auf dem erbarmungslos-menschenverachtenden Konkurrenzkampf im Frühkapitalismus, auf der Erfahrung der politischen und militärischen Hegemoniekämpfe zwischen den europäischen Staaten und auf dem Triumph der vermeintlich „Stärkeren“ gegenüber den „Schwächeren“ im weltweiten Kolonialisierungsprozeß.

In der Hitlerrede wird eine aggressiv-vulgäre Version des Sozialdarwinismus vertreten und zum pseudoreligiösen (Vorsehung, ewig weise) Natur- und Lebensprinzip verklärt. Bemerkenswert ist auch, mit welcher Entschiedenheit das vermeintliche Lebensgesetz hierbei auf die Konkurrenz zwischen Völkern (Nationen) übertragen wird. Der „Kampf ums Dasein“ erscheint danach nur durch die Versklavung oder Eliminierung „lebensunfähiger“ Staaten möglich. Darin liegt das „Recht des Stärkeren“. Mit in die Argumentation genommen werden auch der Gedanke des Kampfes um den „Lebensraum“, überhaupt der Kult des ewigen, den Fortschritt fördernden Krieges mit der einzigen Alternative Sieg oder Untergang (vgl. auch KOCH 1973, S. 100 ff.). Mit der Vorstellung des „äußeren“ Kampfes um Hegemonie durch permanenten Krieg bis zur Weltherrschaft ist – als Grundlage des Kampfes nach „innen“ – die nationalsozialistische Rassenideologie verbunden (ZISCHKA 1986). Ihr geht es darum, durch systematische Ausmerzungen unerwünschten Erbgutes die Reinheit (des „Blutes“) und dadurch die Stärke der eigenen „Volksgemeinschaft“ zu sichern.

Es bedarf keiner näheren Erklärung, daß sowohl der zwischen- wie der innergesellschaftliche Teil der HITLERSchen Welterklärung völlig unhaltbare, pseudowissenschaftliche Auffassungen sind. Sie haben ideologischen Charakter, d.h. sie schaffen ein Zerrbild der Wirklichkeit, das allein aus bestehenden Vorurteilen entspringt. Wenn es eines Beweises bedarf, so kann etwa auf die internationale Praxis der Konfliktlösung in der Zeit seit dem Zweiten Weltkrieg hingewiesen werden, um zu zeigen, daß zwischenstaatliche Konflikte in sehr unterschiedlicher Weise gelöst werden können. Lösungen erfolgen keinesfalls nach zwanghaften Selektionsprinzipien. Sie stellen vielmehr mehr oder weniger gelungene politisch-kulturelle Gestaltungsleistungen dar. Es geht also um „Entnaturalisierung“ (MÜHLMANN) der Interpretation gesell-



schaftlicher Verhältnisse; die biologische Auslese muß von der soziokulturellen Konfliktbearbeitung sachlich streng unterschieden werden (wie dies gegenwärtig wissenschaftlich geschieht).

Der Nationalsozialismus hat also eine forcierte Variante des Sozialdarwinismus zum allgemeinen Lebensgesetz erklärt und als Naturprinzip mystifiziert. Gerade dies macht verständlich, weshalb dieses Erklärungs- und Handlungsmuster in der Weimarer Zeit eine so große Anziehungskraft auf sich deklassiert fühlende Gruppen ausüben konnte, die dann dem Nationalsozialismus seine Massenbasis verschafft haben. Eben noch gesellschaftlich degradiert, schien sich hier ein Weg zu neuer Geltung, ja metaphysisch-naturgesetzlich legitimer Größe zu eröffnen.

Es bleibt die Frage nach den tieferen psychosozialen Voraussetzungen, die einer solchen Leben-zum-Tode-Logik innewohnt. Wir haben dieses Phänomen so zu verstehen versucht, daß in ihm eine elementare Deformation der menschlichen Grundhaltungen, der für das Zusammenleben notwendigen menschlichen Fähigkeiten, zum Ausdruck kommt. Diese Deformation könnte als Lebens- und Liebesunfähigkeit gedeutet werden, als völliges Unvermögen, andere in ihrer Andersartigkeit, ihrer Subjektivität und ihrem Eigenrecht, vor allem auch in ihrer Schwäche, respektieren zu können. Gesellschaftlich gesehen liegt eine völlige Unfähigkeit vor, Vorstellungen von einem friedlich-partnerschaftlichen Zusammenleben mit anderen Menschen oder Völkern zu entwickeln.

Selbstverständlich fragt es sich, wieweit sich die Ursachen einer solchen Deformation des Weltbildes in die Psychogenese der handelnden Personen zurückverfolgen lassen, z.B. schon in dem ihnen in ihrer Erziehung eingeimpften Lebenshaß begründet sein könnten (MILLER 1980) oder, wie ERICH FROMM festgestellt hat, in ihrer Nekrophilie (1977). Dieser Teilaspekt wurde aber nicht weiter verfolgt, weil die Frage der politisch-gesellschaftlichen Bedingungen zentraler und fruchtbarer erschien, unter denen eine solche Pathologie zum obersten Handlungsprinzip eines ganzen, sich einmal human verstehenden Staates hat werden können.

Nachzutragen bleibt noch der Bezug zur Gegenwart, der sich den Studierenden und uns selbst aufgedrängt hat, als wir uns im Mai 1986, unmittelbar nach der Katastrophe von Tschernobyl, mit einer ersten Fassung der beschriebenen Deutung des Nationalsozialismus auseinandergesetzt haben. Auf einmal wollte es nicht mehr gelingen, uns nur aus sicherer Distanz und abgrenzend mit der „Todeshaltigkeit“ und „Lebensunfähigkeit“ des Nationalsozialismus zu beschäftigen. An den akut gewordenen Gefahren einer entgleisenden Atomtechnologie wurde vielmehr deutlich, daß offenbar auch den

modernen, hochtechnisierten Industriegesellschaften ein lebensbedrohendes Maß an gesellschaftlich erzeugter Destruktivität innewohnt. Es scheint, daß wir erst im Falle weiterer Katastrophen bereit sind, uns zu fragen – oder fragen zu lassen –, warum wir eine in ihren technischen Folgen und moralischen Konsequenzen so problematische Technologie als selbstverständlichen Teil unseres Lebens hingenommen haben (KEUPP 1988; SAUER 1989).

Damit sollen allerdings die grundsätzlichen Unterschiede, wie sie zwischen den Verbrechen des Nationalsozialismus und gegenwärtigen Reaktionen auf den Super-Gau von Tschernobyl bestehen, in keiner Weise übergangen werden. Damals wurde der „Tod“ offen und programmatisch zur „End“-Lösung sozialer und machtpolitischer Probleme instrumentalisiert und Menschen verächtlich zugefügt. In den gegenwärtigen Industriegesellschaften tritt eine lebensbedrohende Destruktivität hingegen als mögliche schleichende Nebenfolge der technisch-ökonomisch-militärischen Großpraxis auf. ULRICH BECK hat in seinem Buch „Risikogesellschaft“ schon 1986 beschrieben (BECK 1986), daß die modernen Industriegesellschaften die Gefährdungen des Lebens von Pflanzen, Tieren und Menschen im Zuge ihrer „Reichtumsproduktion“ systematisch mit hervorbringen und dies zugleich in „organisierter Unverantwortlichkeit“ gesellschaftlich verschleiern.

Jedenfalls gilt es – dieser Impuls ging von einer Analyse des Nationalsozialismus unter dem Aspekt der Destruktivität konkret aus –, die im Untergrund der modernen Gesellschaftsentwicklung vermutlich bestehenden Analogien weiter aufzuklären.

Die beschriebene Vertiefung in das Phänomen Nationalsozialismus eröffnet neue Möglichkeiten, dessen Entstehungs-, Wirkungs- und Folgezusammenhang mit wissenschaftlichen Methoden, z.B. der Soziologie, Geschichte oder Psychologie, präziser aufzuklären. Abschließend soll auf ZYGMUNT BAUMANS Analysen in „Dialektik der Ordnung“ als dem gegenwärtig vermutlich wichtigsten Versuch dieser Art eingegangen werden.

## **6 Die Interpretation im Spiegel der Analyse des Holocaust von Zygmunt Bauman**

ZYGMUNT BAUMAN hat mit seinen Beiträgen zur Aufhellung des Holocaust einen entscheidenden Neuanstoß gegeben. Eine erste Zusammenstellung seiner seit 1988 in Großbritannien publizierten Beiträge erschien 1992 in deutscher Übersetzung unter dem Titel „Dialektik der Ordnung“; der deutsche

Untertitel „Die Moderne und der Holocaust“ entspricht dem englischen Originaltitel (BAUMAN 1992).

BAUMAN stellt den Holocaust in den Zusammenhang des modernen Zivilisationsprozesses bzw. dessen Schattenseiten, die nicht genug Beachtung gefunden hätten. „Verstörende Aspekte der Zivilisation“ seien von der Soziologie ignoriert oder als peripher eingestuft und vernachlässigt worden. Auf den Forschungen MAX WEBERS zur modernen rational-bürokratischen gesellschaftlichen Verfassung basierend, formuliert BAUMAN seine These:

„Die moderne Zivilisation war gewiß nicht die einzige, mit größter Wahrscheinlichkeit aber eine notwendige Voraussetzung des Holocaust. Ohne Zivilisation ist der Holocaust undenkbar. Erst die rational bestimmte Welt der modernen Zivilisation macht den Holocaust möglich.“ (Ebd., S. 27)

Das Konzept der „Endlösung“ könne „geradezu als das Ergebnis der bürokratischen Kultur“ betrachtet werden (ebd., S. 29). Ohne die Gütekriterien bürokratischer Organisation – als da sind u.a.: Genauigkeit, Verlässlichkeit, Schnelligkeit, Eindeutigkeit, Aktenkenntnis, Kontinuität, Diskretion, Einmütigkeit, strenger Gehorsam und reduzierte Reibungsverluste – wäre die Ermordung der europäischen Juden in den Gaskammern im Osten nicht denkbar gewesen. BAUMAN zeigt, wie der moderne Zivilisationsprozeß eine merkwürdige „Affektlosigkeit“ erzeugt und begünstigt, die Ausdruck ethischer und moralischer Blindheit ist. An deren Stelle treten z.B. bei den Planungen und der Organisation der Vernichtung der Juden Kosten-Nutzen-Überlegungen, Finanzfragen und normierte Regelauslegungen, die von „Fachleuten“ expertisch und kreativ gehandhabt werden. Zwar war der Holocaust nicht durch die moderne bürokratisch-instrumentalisierte Lebens- und Arbeitswelt determiniert.

„Dennoch, so lautet meine These, sind die Grundsätze eines instrumentellen Rationalismus eindeutig ungeeignet, derartige Phänomene zu verhindern; auf der Ebene dieser Grundsätze lassen sich die Methoden des Holocaust nicht von ‚sauberem Social Engineering‘ trennen, weil nämlich deren irrationaler Charakter unerkannt bleibt. Ich gehe noch weiter: Gerade die bürokratische Kultur, die Gesellschaft ja als administratives Objekt und Konglomerat von ‚Problemen‘ begreift, die einer Lösung harren, schuf die Atmosphäre, in welcher der Gedanke des Holocaust langsam, aber kontinuierlich reifen und zur Vollstreckung gebracht werden konnte.“ (Ebd., S. 32 f.)

Der „Geist des instrumentellen Rationalismus und seine moderne bürokratisch-institutionalisierte Ausprägung“ ermöglichten nicht nur den Holocaust, sondern ließen diese „Lösungsmöglichkeiten“ schließlich als „rational begründbar“ erscheinen, wodurch sich „die Wahrscheinlichkeit erhöhte, daß man sich für sie entschied“ (ebd.). BAUMAN weist auf die *sozial veranlaßte* moralische Indifferenz mit Hilfe von Autorität, Disziplin und selbstloser

Unterordnung unter gegebene Aufträge hin und verweist auf die Studien von STANLEY MILGRAM (1982). Ebenso deutlich wird von ihm die *sozial* herbeigeführte „moralische Unsichtbarkeit“ vermeintlicher Sachentscheidungen durch Mediatisierung oder durch Verschleierung der moralischen Tragweite des Handelns hervorgehoben:

„Die Gaskammer reduzierte – in der von den Nazis perfektionierten Form – die Rolle des Mörders auf die eines ‚Sanitätsoffiziers‘, der lediglich einen Sack ‚Desinfektionsmittel‘ in einen dafür vorgesehenen Schacht auf dem Dach des Gebäudes schüttete, ohne es jemals selbst betreten zu müssen“ (BAUMAN 1992, S. 40).

BAUMANS Thesen stellen den Holocaust in einen auch Nationen übergreifenden gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhang, indem sie den Verlust ethischer Werte und moralischer Haltungen nachgerade „sozial bedingt und erzeugt“ sehen. Der Holocaust erscheint unter dieser Perspektive als eine gewaltige Entgleisung des in der Moderne selbst angelegten Zivilisationsprozesses. Ähnliche Entgleisungen sind mithin künftig wieder möglich, wenn es nicht gelingt, diese rational-instrumentalisierenden gesellschaftlichen Prägungen zurückzudrängen.

BAUMANS Analyse der Bedingungen und Voraussetzungen des Holocaust können den Rang einer Theorie für sich in Anspruch nehmen; vergleichbar entwickelte Gesamtdeutungen sind uns nicht bekannt. Die meisten historiographischen Darstellungen des Völkermordes stellen sich einem solchen theoretisch die historischen Wirklichkeiten durchdringenden Anspruch nicht. Die besondere interdisziplinäre Leistung BAUMANS liegt im Aufgreifen und Verbinden neuer Forschungen aus den Bereichen Soziologie, Psychologie, Geschichtswissenschaft und Philosophie. Er bleibt gleichwohl bei den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen und erklärt präzise die mächtigen sozialen Schubkräfte der modernen bürokratisch-instrumentellen Arbeits- und Lebenswelt, die zu einer ethisch erblindenden bürokratischen gesellschaftlichen Praxis hin tendieren. Damit ist *eine bestimmte Seite* der Konzeption und Organisation des Völkermordes an den europäischen Juden und darüber hinaus eine anhaltende Gefährdung moderner Gesellschaften präzise aufgewiesen. KIPPHARDTs „Bruder Eichmann“ weist in dieselbe Richtung. Weiter der Klärung bedarf die nicht minder wichtige Frage, wie es dazu kommen konnte, daß so viele Menschen allem Anschein nach in dem Völkermord nicht das „Ungeheuerliche“ wahrnahmen, von dem ADORNO sprach. BAUMAN sieht zwischen den von ihm aufgewiesenen modernen Tendenzen des instrumentellen Rationalismus und den Mordtaten selbst keine Determination, sondern vielmehr „Entgleisungen“ (der Mörder).



An dieser Stelle fragen wir mit den Thesen vom „Leben zum Tode“, ob der NS-Genocid nicht weitere besondere historische Dispositionen zur Voraussetzung hatte. Kann man sich vorstellen, daß die vom Nationalsozialismus verübten Verbrechen von einer Gesellschaft hingenommen oder befürwortet worden wären, die den eigenen und den fremden Tod nicht wie der Nationalsozialismus als selbstverständlichen Lebensbezug hinnimmt und symbolisch zu verklären sucht?

Unsere Thesen beziehen perspektivisch insofern einen weiteren Radius ein, als sie das Prinzip des Lebens zum Tode hin bis zum äußersten Punkt, nämlich der Selbstvernichtung der eigenen Person und Nation, zu Ende denken. HITLERS Zerstörungsbefehl vom 19. März 1945<sup>8</sup> und seine letzten Äußerungen, die ALBERT SPEER am selben Tag noch protokollarisch in einem Schreiben an ihn festhielt, belegen dies:

„Sie machten mir ... am Abend Ausführungen, aus denen – wenn ich Sie nicht mißverstanden habe – klar und eindeutig hervorging: Wenn der Krieg verloren geht, wird auch das deutsche Volk verloren sein. Dieses Schicksal ist unabwendbar. Es sei nicht notwendig, auf die Grundlagen, die das Volk zu seinem primitivsten Weiterleben braucht, Rücksicht zu nehmen. Im Gegenteil sei es besser, selbst diese Dinge zu zerstören. Denn das Volk hätte sich als das Schwächere erwiesen und dem stärkeren Ostvolk gehöre dann ausschließlich die Zukunft. Was nach dem Kampf übrig bleibe, seien ohnehin nur die Minderwertigen; denn die Guten seien gefallen.“

JOACHIM FEST, nach dem dieses Dokument zitiert wird, spricht in seiner Schlußbetrachtung von HITLERS „Unfähigkeit zu überleben“ und von seiner „selbstzerstörerischen Ergebung in die Urmacht des Naturgesetzes“.<sup>9</sup>

Auch suchten wir nicht nur die Bedingungen und Voraussetzungen für den schrecklichen Vorgang des Holocaust selbst, sondern für das kollektive Gesamtgefüge „Nationalsozialismus“ als Teil der deutschen Geschichte zu verstehen.

Die These vom Leben zum Tode berührt sich mit BAUMANS Interpretation im Nachweis der ethischen und moralischen Erblindung bzw. Indifferenz gegenüber dem menschlichen Leben, dessen Nachrangigkeit gegenüber anderen Aufträgen und Aufgaben. Hier hat der Nationalsozialismus einen Totenkult und eine Todesverklärung für den einzelnen Menschen praktiziert – nur Rassen und Völker waren Subjekte der Geschichte, nicht Individuen –, bei

---

8 „Alle militärischen Verkehrs-, Nachrichten-, Industrie- und Versorgungsanlagen sowie Sachwerte innerhalb des Reichsgebietes, die sich der Feind für die Fortsetzung seines Kampfes irgendwie sofort oder in absehbarer Zeit nutzbar machen kann, sind zu zerstören.“ (MÜLLER 1986, S. 61 f.)

9 FEST 1973, S. 999; vgl. auch DERS. 2002, S. 149 f.

denen das Töten und Morden sozusagen sittlich geboten schien. Die Vernichtung der europäischen Juden war ja HITLERS politisch oberstes Ziel, dem auf diesem ideologischen Weg der Boden bereitet wurde.

## Literatur

- ADORNO, TH.W.: Erziehung nach Auschwitz. (1966) In: HEYDORN, H.-J. u.a. (Hrsg.): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Kritische Beiträge zur Bildungstheorie. Frankfurt a.M./Berlin/München 1967, S. 111–123.
- BAUMAN, Z: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg 1992.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BENZ, W./DISTEL, B. (Hrsg.): Terror ohne System. Die ersten Konzentrationslager im Nationalsozialismus 1933–35 (Geschichte der Konzentrationslager 1933–45, Bd. 1). Berlin 2001 ff.
- BETTELHEIM, B.: Individuelles und Massenverhalten in Extremsituationen. (1943). In: DERS.: Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie der Extremsituation. München 1982, S. 58–95.
- BOHLEBER, W.: Die Nation als imaginäre Gemeinschaft. Zur Psychoanalyse von Nationalismus und Fremdenhaß. Öffentlicher Vortrag im Rahmen der Arbeitstagung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung in Frankfurt a.M. 1993. In: Rundbrief 13 des Vereins zur Förderung der Gedenkstätte und des Archivs in Breitenau. Kassel 1994, S. 3–19.
- CANETTI, E.: Hitler, nach Speer. In: DERS.: Das Gewissen der Worte. Essays. Frankfurt a.M. 1981, S. 175–204.
- Dachauer Hefte. Studien und Dokumente zur Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager. Im Auftrag des Comité International de Dachau, Brüssel. Hrsg. v. W. BENZ u. B. DISTEL. 1 (1984) bis 16 (2000).
- DARWIN, CH.: Die Entstehung der Arten. (1859) Stuttgart 1963.
- DUBIEL, H.: Niemand ist frei von der Geschichte. Die nationalsozialistische Herrschaft in den Debatten des Deutschen Bundestages. München/Wien 1999.
- EISENSTADT, S.N.: Tradition, Wandel und Modernität. Frankfurt a.M. 1979.
- ELIAS, N.: Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1989.
- D'ERAMO, L.: Der Umweg. Reinbek b. Hamburg 1984.
- FEST, J.: Hitler. Der Führer. Bd. II. Berlin 1973.
- DERS.: Der Untergang. Hitler und das Ende des Dritten Reiches. Berlin 2002.

- FREUD, S.: Das Unbehagen in der Kultur. (1930) In: DERS.: Kulturtheoretische Schriften. Frankfurt a.M. 1974, S. 191–270.
- FROMM, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Reinbek b. Hamburg 1977.
- HAFFNER, S.: Anmerkungen zu Hitler. München 1978.
- HANISCH, E.: Ein Versuch, den Nationalsozialismus zu „verstehen“. In: PELINKA, A./WEINZIERL, E. (Hrsg.): Das große Tabu. Österreichs Umgang mit seiner Vergangenheit. Innsbruck/Wien 1987, S. 154–162.
- HILLMANN, K.-H.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1994.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH.: Dialektik der Aufklärung. (1946) Frankfurt a.M. 1971.
- KIPPHARDT, H.: Bruder Eichmann. Schauspiel. Reinbek b. Hamburg 1983.
- KEUPP, H.: Katasprophenfeste Mentalitäten oder das Ende der „atomaren Gelassenheit“. In: SCHMIDT 1989, S. 159–177.
- KOCH, H.W.: Der Sozialdarwinismus. Seine Genese und sein Einfluß auf das imperialistische Denken. München 1973.
- KOGON, E.: Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager. München 1974.
- KRAUSE-VILMAR, D.: Das Lager als Lebensform des Nationalsozialismus. Anmerkungen und Fragen. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), S. 29–38.
- KRAUSE-VILMAR, D./MESSNER, R. (Hrsg.): Texte aus der Veranstaltung „Nationalsozialismus in der Literatur“. Kassel 1987 (Universitätsbibliothek).
- KÜHNEL, R.: Formen bürgerlicher Herrschaft. Liberalismus-Faschismus. roro aktuell. Reinbek b. Hamburg 1971.
- LEVI, P.: Die Untergegangenen und die Geretteten. München/Wien 1990.
- MESSNER, R.: Masse und Macht. Anmerkung zur Wirkung eines Filmausschnitts. Seminarpapier. Universität Kassel 1987 (unveröff.)
- MILGRAM, S.: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. (Orig.: Obedience To Authority. An Experimental View. New York 1974) Hamburg 1982.
- MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a.M. 1980.
- MÜHLMANN, W.E.: Sozialdarwinismus. In: BERNSDORF, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Frankfurt a.M. 1969, S. 710 ff.
- MÜLLER, R.-D.: Hitler wollte aus Deutschland eine Wüste machen. In: DERS./UEBERSCHÄR, G.R.: Deutschland am Abgrund. Zusammenbruch und Untergang des Dritten Reiches 1945. Konstanz 1986, S. 53–64.
- PINGEL, F.: Häftlinge unter SS-Herrschaft. Widerstand, Selbstbehauptung und Vernichtung im Konzentrationslager. Hamburg 1978.

- PIRKER, TH.: Die Jugend in der Struktur unserer Gesellschaft. In: DGB-Bundesvorstand (Hrsg.): Arbeitstagung der Gewerkschaftsjugend. Oberursel. 25.–27.2.1954.
- Der Nationalsozialismus. In: Informationen zur politischen Bildung 123/126/127. Neudruck 1991.
- SAUER, G.W.: Ist die Nutzung der Kernenergie verantwortbar? In: SCHMIDT 1989, S. 207–239.
- SCHATZKER, CH.: Die Bedeutung des Holocaust für das Selbstverständnis der israelischen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 15, 1989, S. 19–23.
- SCHMIDT, M. (Hrsg.): Leben in der Risikogesellschaft. Der Umgang mit modernen Zivilisationsrisiken. Karlsruhe 1989.
- SOFSKY, W.: Die Ordnung des Terrors: das Konzentrationslager. 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1997.
- STERN, F.: Tod in Weimar. In: DERS.: Das feine Schweigen. Historische Essays. München 1999, S. 64–97.
- WIESER, H.: Eine lebenswerte Faschistin. In: Der Spiegel 36 (1982), Nr. 13, S. 198–205.
- WITTFOGEL, K.A.: Staatliches Konzentrationslager VII. Eine „Erziehungsanstalt“ im Dritten Reich. Hrsg. v. Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager (= DIZ-Schriften, Bd. 4). Bremen 1991.
- WOLF, CH.: Kindheitsmuster. Darmstadt/Neuwied 1977.
- YOUNG, J.E.: Beschreiben des Holocaust. (1988) Darstellung und Folgen der Interpretation. Frankfurt a.M. 1992.
- ZISCHKA, J.: Die NS-Rassenideologie. Frankfurt a.M. 1986.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Dietfrid Krause-Vilmar  
 Prof. Dr. Rudolf Messner  
 Universität Kassel, Fachbereich 1  
 34109 Kassel  
 E-Mail: kvilmar@uni-kassel.de  
 rmessner@uni-kassel.de





Das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Bd. 8 (2002) präsentiert zwei *Themenschwerpunkte*, die der Praxis pädagogischer Formierung im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert nachgehen: „Kolonialpädagogik“ - in der Darstellung der ambivalenten, zwischen Nationalisierung, Rassismus und Emanzipation changierenden Funktion und Rezeption der Kolonien in der Jugend- und Abenteuerliteratur; „Pädagogik in sozialen Bewegungen“ - im Blick auf das Umfeld von Kunst, Bildung des Massengeschmacks und Lebensreform bis hin zu sozialistischer Nacktkultur und Ethischer Erziehung.

Die *Abhandlungen* werfen zunächst neues Licht auf die Philanthropen und den Ursprung ihrer Pädagogik zwischen der pädagogischen Praxis eines Hauslehrers und der gelehrten Tradition der Rhetorik; sie zeigen dann moderne philanthropische Traditionen in den wissenschaftlichen Stiftungen der USA nach 1900, die nationalistisch-pädagogischen Aktivitäten des Vereins für das Deutschtum in Berlin nach 1920 und den Diskurs über Frauenbildung und -ausbildung in Leipzig vor und nach 1914; sie geben schließlich eine Analyse des Konflikts von Ernst Krieck mit der Regierung des demokratischen Preußen.

*Quelle und Kommentar* gelten dem NS-Widerständler Adolf Reichwein und dem Kreis seiner Freunde nach 1945. Als Anregung zu *Diskussion und Kritik* wird die kulturwissenschaftliche Debatte über die Konstruktion der Vergangenheit im Modus von Erinnerung und Vergessen aufgegriffen, ein Thema, das am Beispiel von Versuchen, mit Studierenden den Nationalsozialismus zu verstehen, unsere eigene Aufforderung zu *Erinnerung und Reflexion* bestimmt.



ISSN 0946-3879

ISBN 3-7815-1208-8



9 783781 512085